



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA CRISTINA BEZERRA MOURA

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO/CAMPUS RECIFE**

JOÃO PESSOA
2013

KÁTIA CRISTINA BEZERRA MOURA

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO/CAMPUS RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA
2013

M929p

Moura, Kátia Cristina Bezerra

A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife / Kátia Cristina Bezerra Moura; orientador, Wilson Honorato Aragão.

124 f. ; il. ; 29,7 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

Inclui bibliografia Inclui bibliografia.

1. Educação especial 2. Formação laboral. 3. Inclusão social. I. Título.

KÁTIA CRISTINA BEZERRA MOURA

A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO/CAMPUS RECIFE

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Prof. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos
Universidade Federal da Paraíba - PPGCR

Dedico este estudo a Deus, pois o Senhor é o meu pastor; nada me faltará. Ele me faz repousar em pastos verdejantes. Leva-me para junto das águas de descanso; refrigera-me a alma. Guia-me pelas veredas da justiça por amor do seu nome. Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal algum, porque tu estás comigo; teu bordão e o teu cajado me consolam. Preparas-me uma mesa na presença de meus adversários, unges-me a cabeça de óleo; o meu cálice transborda. Bondade e misericórdia certamente me seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na Casa do Senhor para todo sempre (BÍBLIA SAGRADA, 1976, Salmo 23).

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Educação que transformou meu sonho de ser Mestre em realidade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão pelo acompanhamento e intervenção durante a realização da pesquisa, na construção da dissertação, sobretudo pelo comprometimento e respeito que me concedeu durante o processo.

A Prefeitura do Recife/Secretaria de Educação Esporte e Lazer/Gerência de Educação Especial por me dispensar das atividades profissionais para realização deste estudo.

Aos alunos e professores do Núcleo de Educação para o Trabalho da Prefeitura do Recife/Secretaria de Educação, Esporte e Lazer/Gerência de Educação Especial e Associação de Pais dos Amigos dos Excepcionais do Recife,

Ao Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife por permitir a realização da pesquisa de campo.

Ao Prof. Ms Gustavo Mauricio Estevão de Azevedo pelo apoio incomensurável em minha vida acadêmica.

A Erik André Pereira da Silva, Luiz Numeriano Santiago Barbosa e Josemberg Francisco da Silva pelas contribuições para realização da pesquisa de campo.

A Monalisa Cristina Moura dos Santos, filha querida, por compreender minhas ausências e me incentivar constantemente.

A Marliberto Araújo Moura e a Dinosaurs Bezerra Moura, meus pais, porto seguro, nesta vida.

A Leila Santos de Mesquita minha companheira e amiga na “viagem” de ser Mestre.

Aos colegas da turma 31 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba pelos momentos de troca de conhecimentos.

A Betania Candida da Silva, pelo apoio e incentivo constante nesta jornada.

A Maria Eliane de Arruda, Severina Ribeiro da Silva, Ivone Maria da Silva e Reginaldo Reis de Arruda, pela compreensão dispensada durante minhas ausências para realização do mestrado.

Aos professores do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, docentes que mim ensinaram a trabalhar com e para diversidade humana.

Ao Dr. Roberto Henrique Fischer Pacheco, conselheiro e mestre que tem me ajudado a compreender a vida sob o prisma do equilíbrio.

Aos professores Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues e Dr. Lusival Antonio Barcellos, pelas contribuições no Exame de qualificação da dissertação.

À Gibson Gomes dos Santos, esposo e companheiro de luta nesta vida.

[...] presenciei várias vezes o NAPNE através do coordenador na frente guerreando, pra que uma aluna com deficiência visual tivesse o sonho dela realizado, que é de estudar Eletrotécnica. Eu senti resistência de uma parte dos professores, de uma parte, porque dizia: como é que a gente vai fazer uma prova assim? [...] Eu diria que é a falta de preparação deles, porque eu acredito que tudo é possível no âmbito desde que se queira fazer certo, uma coisa que eu aprendi que eu jamais desmotive alguém, mas que minha palavra seja: você pode! **(P3)**.

RESUMO

A formação laboral oferecida à pessoa com deficiência no Brasil aconteceu tendo como base os modelos de segregação e integração escolar que pouco contribuiu para profissionalização dos estudantes com deficiência. Os estudos sobre a profissionalização dos alunos com deficiência têm indicado que programas de educação para o trabalho, realizados por instituições especiais que organizam suas ações laborais sob tais modelos, não disponibilizam nem os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, nem contribuem para inclusão profissional à medida que impõe barreiras à participação plena do estudante com deficiência na sociedade. As diretrizes nacionais da educação especial para educação básica em 2001 afirmam que a educação profissional é um direito do aluno com deficiência e visa sua integração produtiva à sociedade. Nesse sentido, orienta aos sistemas de ensino profissional público ou privado a incluir alunos com deficiência. Em 2008, a política de educação inclusiva assegura que para a inserção do estudante com deficiência na educação profissional aconteça com qualidade, as instituições de formação profissional devem contar com o apoio da educação especial, através de atendimento educacional especializado e outros suportes, no intuito de atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência. Em 2011, os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica mostram que dos 100% de alunos da educação especial incluídos na educação básica, apenas 0,24% encontravam-se matriculados na educação profissional. Os dados censo escolar indicam que o acesso dos estudantes com deficiência a essa modalidade de ensino ainda é bastante restrito, apesar da existência de alguns programas de educação profissional inclusivos. Este estudo teve como objetivo analisar a política de inclusão nesta modalidade de ensino, tendo como base os seguintes aspectos: acesso do aluno à educação profissional, acessibilidade arquitetônica serviços e recursos de apoio à permanência e suportes à inclusão no mercado de trabalho. Para realização deste trabalho optamos pela pesquisa qualitativa como abordagem teórico-metodológica e como estratégia de pesquisa o Estudo de Caso, através de levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada. Para realização da entrevista semiestruturada foi utilizada a técnica história oral e para análise das entrevistas, o método análise de conteúdo. Esta pesquisa foi realizada numa instituição de educação profissional e tecnológica do município do Recife, Estado de Pernambuco. Participaram deste estudo três estudantes com deficiência egressos dos cursos de educação profissional da instituição pesquisada. Os depoimentos dos estudantes entrevistados mostram a contradição entre o discurso oficial da política de inclusão e o contexto de acessibilidade arquitetônica e formação do professor.

Palavras-chaves: Educação especial. Formação laboral do estudante com deficiência. Educação profissional numa perspectiva inclusiva. Inclusão do aluno com educação profissional.

ABSTRACT

Professional training for people with special needs in Brazil started being offered based on school segregation and integration models which contributed very little to the professionalization of students with disabilities. Studies on the professional preparation of students with disabilities have indicated that “education for work” programs offered by special institutions that organize their actions under such working models do not provide the necessary knowledge for the practice of a profession, nor contribute to professional inclusion as it imposes barriers to full participation of such students in society. 2001 National guidelines for the inclusion of special education in the basic education curriculum state that students with disabilities have the right to vocational training, aiming at promoting a productive integration into society. Accordingly, it recommends that public or private vocational education programs include students with disabilities. In 2008, the policy on inclusive education ensured that the inclusion of students with special needs in vocational education focused on the quality of the programs and determined that professional training institutions must have the support of special education through specialized educational services and other types of support in order to meet the specific educational needs of students with disabilities. In 2011, data from the *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica* (Technical Summary of the Basic Education School Census) showed that only 0.24 % of special education students included in basic education were enrolled in vocational education programs. Given the national guidelines for the inclusion of special education in the basic education curriculum and the policy on inclusive education that ensures the inclusion of students with disabilities in vocational education, this study aimed to analyze the inclusion policy in this area of education, based on the following aspects: student access to vocational education, services and resources to support student retention and support to include students in the labor market. For this study, qualitative research was the chosen theoretical-methodological approach, and the research strategy used was case study through literature review, observation and semi-structured interview. Oral History Techniques were used to conduct the semi-structured interviews, and interview analysis was conducted using the content analysis method. The research was conducted at a technical and vocational education institution located in the city of Recife, State of Pernambuco. The study included three students with disabilities who graduated from a vocational education program of the researched institution. The testimonials of the interviewed students showed the contradiction between the official content of the inclusion policy and the actual accessibility of the programs as well as the training of the faculty involved.

Keywords: Special Education. Vocational training of students with special needs. Inclusive vocational education. Vocational education students’ inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Entrada Principal do IFPE/Campus Recife	69
Foto 2 - Corrimãos de acesso ao bloco “A” prédio do administrativo do IFPE/Campus Recife	72
Foto 3 - Rampa de acesso para pessoas com deficiência física	73
Foto 4 - Rampa de acesso ao bloco F do IFPE/Campus Recife	73
Foto 5 - Vagas de estacionamento reservadas para pessoa com deficiência	74
Foto 6 - Passarela de acesso aos blocos A,B,C,D e F do IFPE/Campus Recife	74
Foto 7 - Elevador adaptado para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida	75
Foto 8 - Telefone público para pessoa cadeirante	75
Foto 9 - Sanitário adaptado	76
Foto 10 - Lavatório adaptado	76
Foto 11 - Grupo UNINTUR	78
Foto 12 - Cartilha Turismo Inclusivo	79
Foto 13 - Palestra sobre educação inclusiva	79
Foto 14 - Coordenação do NAPNE e alunos com deficiência em Congresso sobre acessibilidade	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Outras formas de trabalho e intermediação da mão-de-obra para pessoa com deficiência na década 1980	32
Quadro 2 - Modalidades de habilitação profissional oferecida por instituições especiais ou centros de reabilitação profissional por tipo de deficiência	33
Quadro 3 - Contratação de pessoas com deficiência habilitadas pelas empresas privadas de acordo com o total de empregados	35
Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa	82
Quadro 5 - Concepções sobre acesso a educação profissional	89
Quadro 6 - Concepções sobre acessibilidade arquitetônica	92
Quadro 7 - Concepções sobre serviços e recursos educacionais de acessibilidade	95
Quadro 8 - Concepções sobre apoio a inclusão no mercado de trabalho	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício Prestação Continuada
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiente
CORDE	Coordenação Nacional para Integralização da Pessoa Portadora de Deficiência
DPI	Disabled Peoples' International
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FENAPAE	Federação Nacional das APAES
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NBR	Norma Brasileira
NET	Núcleo de Educação para o Trabalho

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PDDE	Programa Dinheiro Direito na Escola
PET	Programa de Educação para o Trabalho
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGCR	Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão De Jovens
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO LABORAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	22
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO LABORAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	22
2.2	A FORMAÇÃO LABORAL SEGREGACIONISTA	26
2.3	A FORMAÇÃO LABORAL INTEGRACIONISTA	30
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	41
3.1	CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
3.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	45
3.3	DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA	55
3.4	PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	57
3.4.1	Programa de Educação Profissional Especializada das APAES	57
3.4.2	Programa Senai de Ações Inclusivas	58
3.4.3	Programa Senac de Acessibilidade	60
3.4.4	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).	61
4	OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	67
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	67
4.2	O LOCAL DA PESQUISA	68
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
4.4	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	81
4.5	PROCEDIMENTOS	83
4.6	A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	84
5	A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
5.1	CONCEPÇÕES SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	88
5.2	CONCEPÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	91
5.3	CONCEPÇÕES SOBRE SERVIÇOS E RECURSOS EDUCACIONAIS DE ACESSIBILIDADE	94
5.4	CONCEPÇÕES SOBRE APOIO A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – Ficha para coleta de informações durante pesquisa de campo	115
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Aluno egresso)	118

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 mostram que 46 milhões dos brasileiros têm algum tipo de deficiência. Este número corresponde a 24% da população total do país. Ainda de acordo com este levantamento, 61,1% as pessoas com deficiência¹ na faixa etária de 15 anos ou mais não tem instrução ou cursam apenas o fundamental. Estes resultados do censo demográfico de 2010 podem ser confirmados se observamos o número de pessoas com deficiência matriculadas na educação básica (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Conforme Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica² do total de alunos com deficiência matriculados em 2011, ou seja, 558.423(100%), 39.367 (7,85%) encontravam-se na educação infantil, 437.132(78,28%) no ensino fundamental, 33.138(5,93%) no ensino médio, 47.425(8,49%) na Educação de Jovens e Adultos e 1.361 (0,24%) na educação profissional (BRASIL, 2012, p. 27).

Estes números indicam que o ensino fundamental é a etapa da educação básica que mais matricula alunos com deficiência, confirmando assim os resultados do censo demográfico de 2010. Podemos observar também que de todas as etapas da educação básica, a educação profissional é que menos matricula pessoas com deficiência, indicando assim a falta de acesso da população com deficiência à educação profissional.

Entretanto, o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora³ de Deficiência, no capítulo VII, seção II, § 1º garantiu que o aluno com deficiência do ensino fundamental, médio ou mesmo egresso destas modalidades tem direito a matricula as instituições públicas ou privadas de educação profissional com objetivo

¹ Neste estudo entendemos a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 9).

² Este resumo técnico mostra do ano de 2007 a 2011 o quadro de matrículas referente a Educação Especial por Etapa de Ensino no Brasil, tanto em classes especiais/ escolas exclusivas quanto em classes comuns/alunos incluídos, destacando em números o quadro de matrículas da Educação Especial na Educação Básica.

³ Neste estudo adotamos a expressão pessoa com deficiência de acordo Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No entanto, no decorrer da pesquisa serão preservadas as várias terminologias das fontes pesquisadas podendo aparecer termos como “excepcionais” “pessoa portadora de deficiência”, “pessoas com necessidades educacionais especiais”, “pessoas deficientes”, “deficientes”, entre outros termos.

de receber habilitação que amplie suas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

Inclusive este mesmo Decreto assegura que as instituições públicas ou privadas de educação profissional de nível básico devem acondicionar a matrícula da pessoa com deficiência ao potencial de aproveitamento do aluno com deficiência e não pelo nível de escolarização (DECRETO nº 3.298/99, CAPÍTULO VII, SEÇÃO II, § 2º).

Em 1991 o Brasil ratificou a Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata dos princípios da política de reabilitação profissional e emprego orientando aos países membros desta convenção a formulação de políticas nacionais de reabilitação profissional e empregos para todas as pessoas com deficiência a partir do princípio de igualdade de oportunidades e de medidas positivas com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades.

Na perspectiva de assegurar a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 afirmam que ser a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais, visando sua integração na sociedade. Estas diretrizes orientam ainda que o ensino profissional regular público ou privado devem matricular alunos com deficiência através da promoção das condições de acessibilidade, da formação de recursos humanos para inclusão, flexibilização e adaptação do currículo, eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares, de sinalização, comunicação, entre outras (BRASIL, 2001, p. 62).

Em 2003 o Ministério da Educação (MEC) através Secretaria de Educação Especial⁴ (SEESP) na perspectiva garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino profissional público lançou o documento “Educação profissional: indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial” que orienta os gestores e professores da educação profissional na elaboração de propostas pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência através do desenvolvimento de ações educacionais que permitam remover barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003, p. 5).

Em 2006 a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com

⁴ Hoje, Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI).

deficiência, promulgada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949/2009, garantiu no artigo nº 24 que a educação é um direito das pessoas com deficiência e deve efetivar-se sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Para esse fim, Estados Partes devem assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 assegurou que para inclusão acontecer com qualidade na educação profissional os sistemas de ensino devem contar com o apoio da educação especial através de atendimento educacional especializado e outros suportes no intuito de atender as necessidades educacionais específicas destes estudantes e assim ampliar as oportunidades de inclusão escolar, ou seja, de acesso, permanência e inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008, p. 17).

Ante os documentos legais e as políticas, orientam o acesso da pessoa com deficiência a educação profissional e com base no Resumo Técnico do censo escolar 2011 que indicam que a educação profissional é a modalidade de ensino que menos matricula alunos com deficiência, convém questionarmos: Existe uma política de inclusão na educação profissional? Se existe como vem sendo implantada esta política na perspectiva de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino?

Com o interesse de esclarecer estes questionamentos elegemos o Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife, como objeto empírico de pesquisa. Nosso objetivo neste estudo foi analisar a política de inclusão no Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife, no período de 2005 a 2013.

Como objetivos específicos, elegemos: verificar como política de inclusão vem sendo implantada no Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife; identificar de que forma acontece o acesso das pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino, averiguar as acessibilidades arquitetônicas disponíveis para pessoa com deficiência, investigar os serviços e recursos educacionais de apoio à permanência desses estudantes e averiguar a existência de serviços de apoio à inclusão no mercado de trabalho.

Para esclarecermos nosso interesse pela escolha deste estudo descrevemos sucintamente o percurso profissional e acadêmico que o motivou. Na vida acadêmica, concluímos o curso Pedagogia em 1994 pela Universidade Federal de Pernambuco. Ingressamos na vida profissional, através de concurso público,

começamos a trabalhar em 1995 como professora de educação especial na Prefeitura do Recife. Posteriormente por meio de convênio iniciamos outro trabalho na Associação Pestalozzi, uma instituição não governamental, que presta atendimento laboral para pessoas com deficiência intelectual⁵. Neste local trabalhamos com alunos com deficiência intelectual em oficinas ocupacionais na área de reciclagem de papel.

Essa vivência nos levou a refletir sobre o processo de segregação desses alunos, uma vez que trabalhávamos com atividades repetitivas, entretanto, apesar de refletir sobre esta prática os conhecimentos acadêmicos não eram suficientes para mudá-la. Em 1998, realizamos o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). No ano de 1999 participamos de um curso de extensão em Formação Laboral para estudantes com deficiência, promovido pela Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP).

Após estas formações, começamos a modificar a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual, trabalhando com eles nas oficinas ocupacionais não mais a partir de atividades mecanizadas. Reorganizamos o planejamento pedagógico da oficina de reciclagem e iniciamos as atividades com enfoque na autonomia do aluno. Com eles diariamente começávamos os trabalhos desta oficina dando responsabilidades em todas as etapas do processo de fabricação dos papeis reciclados. Cada aluno era responsável por um setor e no final da produção dos papeis reciclados e da organização da sala, buscávamos pensar do que foi construído por eles a partir do seu trabalho e do trabalho dos colegas.

Nesse período a partir de um projeto desenvolvido entre a Associação Pestalozzi e a Prefeitura do Recife/ Secretaria de Desenvolvimento Econômico iniciamos nesta associação dois cursos profissionalizantes para esses alunos. Um curso de auxiliar de secretaria e outro de auxiliar de limpeza. Durante a realização desses cursos conseguimos que algumas empresas localizadas no município do Recife, contratassem os alunos concluintes. Apesar desse crescimento nos

⁵ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), o termo deficiência mental passou a ser deficiência intelectual. Nessa nova conceituação a deficiência intelectual não é mais um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em dez áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.

preocupava a estrutura de atendimento desses cursos, pois somente as pessoas com deficiência eram participantes continuando assim o processo de segregação escolar.

Depois de dez anos trabalhando na Associação Pestalozzi do Recife, realizamos seleção interna na Prefeitura do Recife, para função técnico-pedagógica na Gerência de Educação Especial. Neste local, trabalhamos com acompanhamento pedagógico às escolas do município do Recife que tem estudantes com deficiência incluídos das salas regulares, nas capacitações dos professores da educação especial e na formação em educação inclusiva a professores da rede regular de ensino.

A vivência neste trabalho de visita de acompanhamento aos alunos incluídos e das capacitações na qual participávamos como formadora nos levaram a estudar temas referentes à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Ainda na gerência em consequência da experiência da Associação Pestalozzi fomos impulsionados a realizar um trabalho de formação profissional na Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE).

Nessa instituição, havia muitas pessoas com deficiência na idade adulta e sem nenhuma ocupação laboral. Eles chegavam todos os dias nessa instituição para participar de atividades de escolaridade e atividades recreativas. Quando realizamos o acompanhamento mensal dessa instituição nos incomodava ver aqueles alunos com idade adulta sem nenhuma perspectiva futura. A partir dessa situação decidimos então elaborar o Programa de Educação para o Trabalho (PET).

Para colocá-lo em prática, realizamos encontros com a Diretoria da APAE e com a gerente de educação especial do município de Recife para explicação do PET. Meses depois o Programa foi aprovado e iniciamos os trabalhos de formação laboral com os alunos da APAE, a partir da realização de cursos profissionalizantes básicos nas áreas de auxiliar de escritório e auxiliar de limpeza, atendimento as famílias dos alunos participantes dos cursos na perspectiva de orienta-los sobre o processo de formação de seus filhos, palestras de sensibilização nas empresas sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho entre outras atividades.

Em 2009 quando fizemos a segunda Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

onde tivemos a oportunidade de ampliar os estudos sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional.

Neste mesmo período o PET foi crescendo e necessitando de mais profissionais em decorrência da demanda de alunos que procuravam o PET para participar dos cursos profissionalizantes, no início era apenas uma professora e uma estagiária de psicologia. Em consequência desta ampliação a equipe de trabalho aumentou, passando a ser formada por três pedagogas, uma psicóloga e uma assistente social.

Nas reuniões da equipe de trabalho as discussões giravam em torno da mudança da proposta de trabalho desse Programa por ter um viés integracionista, ou seja, por trabalharmos primeiro apenas com pessoas com deficiência para depois inseri-las no mercado de trabalho.

Destas discussões surge uma nova proposta para o Programa. Primeiro, no nome de PET, o mesmo passou a ser nomeado de Núcleo de Educação para o Trabalho (NET). Segundo, a proposta era a partir dessa mudança, ser um atendimento especializado em orientação profissional para pessoas com deficiência. Assim foi feito. Mudamos toda estrutura. O NET passou a realizar orientação profissional para alunos com deficiência a partir dos 16 anos, matriculados na educação de jovens e adultos das escolas regulares e das escolas especiais do Recife e do Estado de Pernambuco e a jovens e adultos da comunidade sem vínculo escolar.

Durante os encontros de orientação profissional escutávamos os relatos dos alunos com deficiência sobre as dificuldades de acesso às escolas de educação profissional regular. As experiências vividas, como professora deste núcleo, impulsionou o interesse pelo objeto de estudo e direcionou a pesquisa na busca de informações, dados e elementos de interpretação sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional.

Com base nas exposições até agora apresentadas compreendemos que estudar e discutir sobre política de inclusão na educação profissional torna-se de importância evidente levando em consideração que a escola tem excluído as pessoas com deficiência de sistemas de ensino. Percebemos que inclusão aparece no cenário educacional como uma tentativa de quebrar práticas excludentes, trazendo para as escolas as pessoas com deficiência que estavam excluídas do processo escolar.

Entretanto, esta política requer um olhar mais apurado, um olhar investigador, que possa não somente descrever os princípios da política de inclusão e como está política vivenciada na instituição de ensino de profissional, mas que se problematize e se discuta tal política a partir dos relatos dos alunos com deficiência, procurando perceber a partir dos depoimentos destes sujeitos sociais as reais condições de sua implantação.

Para realização deste estudo tomamos como referencial teórico os aportes que versam sobre a formação laboral da pessoa com deficiência de Mendes et al. (2004); Sassaki (2006); Rafante e Lopes (2009). Os aportes teóricos sobre a história da educação especial no Brasil de Jannuzzi (2004), Mazzota (2011), Mendes (2010). As contribuições que versam sobre educação inclusiva de Stainback e Stainback (1999); Marchesi (2004), Ferreira (2005); Mantoan (2006); Mantoan (2010); Sassaki (2006); Pacheco (2007), Aragão (2012), Rodrigues (2012) entre outros. E os Estudos que tratam dos programas de educação profissional inclusivos de Azevedo (2007) e Silva (2011).

Para realização deste trabalho optamos pela pesquisa qualitativa como abordagem teórico-metodológica e como estratégia de pesquisa o Estudo de Caso, através de levantamento bibliográfico, observação e entrevista semiestruturada. Para realização da entrevista semiestruturada foi utilizada a técnica história oral e para análise das entrevistas, o método análise de conteúdo. Esta pesquisa foi realizada município no Recife, Estado de Pernambuco no Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. Participaram da mesma, três estudantes com deficiência egressos dos cursos de educação profissional do referido Instituto.

Este estudo apresenta relevância acadêmica e científica à medida que pretende contribuir com o debate político e pedagógico sobre a política de inclusão na educação profissional, bem como despertar reflexões acerca da importância dos serviços, apoios e recursos da educação especial na educação profissional para que o acesso, a permanência e inclusão profissional das pessoas com deficiência seja bem sucedida.

Estruturamos este estudo em cinco capítulos. No capítulo intitulado a formação laboral para pessoa com deficiência no Brasil apresentamos considerações acerca preparação laboral a partir dos paradigmas da segregação, integração escolar com o objetivo de refletirmos sobre afetividade desses modelos de atendimento para inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

O capítulo seguinte denominado a educação profissional numa perspectiva inclusiva apresentamos algumas concepções sobre educação inclusiva e os documentos que respaldaram a política de educação inclusiva no Brasil, destacando as legislações que tratam da educação profissional numa perspectiva inclusiva e alguns programas de educação profissional que trabalham sob o prisma da inclusão.

Os caminhos trilhados na pesquisa, tema do capítulo subsequente, cujo objetivo foi investigar a política de inclusão na educação profissional, apresentamos o percurso teórico-metodológico, as razões para escolha do mesmo, o local da pesquisa da pesquisa, o perfil dos participantes investigados, os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

A política de inclusão na educação profissional penúltimo capítulo apresentamos e discutimos dos dados coletados na pesquisa de campo, especificamente, os dados coletados nas entrevistas, tendo como base os documentos oficiais que tratam da política de inclusão e os aportes teóricos como pano de fundo para a discussão, ou seja, o confronto desses dados: discursos dos alunos egressos, os discursos oficiais dos documentos legais e as concepções dos teóricos sobre a educação inclusiva que permitiu uma análise mais profunda do nosso objeto de estudo.

Por fim, apresentamos as considerações finais levantadas com base nos aportes teóricos tomados neste estudo, na legislação e nos dados coletados durante a entrevista. Esclarecemos que este trabalho não tem como característica generalizar dados, opiniões e concepções dos estudantes no sentido de oferecer uma resposta final sobre a problemática tratada. As discussões estão longe de se esgotarem, de modo que qualquer tipo de reflexão sobre o tema é importante para o campo das pesquisas em educação, especificamente para área de educação especial.

2 FORMAÇÃO LABORAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Este capítulo discute a formação laboral destinada à pessoa com deficiência no Brasil a luz de alguns resultados de estudos realizados por pesquisadores brasileiros e de um breve histórico dessa formação a partir dos paradigmas⁶ da segregação, integração escolar com o objetivo de refletirmos acerca da efetividade desses modelos de atendimento para inclusão social da pessoa com deficiência.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO LABORAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A formação profissional da pessoa com deficiência tem sido alvo de discussão no âmbito da educação especial com base no pressuposto de que o trabalho é um dos principais meios de inclusão e, portanto, de fundamental importância para minimizar a exclusão desse grupo social (MENDES et al., 2004, p. 106).

Pelo trabalho a pessoa com deficiência tem a possibilidade de mostrar seu potencial e competência para exercer uma função e ao mesmo tempo ter uma vida com mais autonomia e independência. Nessa perspectiva o trabalho tem efeito reabilitador, contribuindo para autoestima e ajustamento pessoal (MENDES et al., 2004, p. 106).

A formação laboral é considerada pelas pessoas com deficiência e estudiosos da área como prioritária uma vez que trabalhar representa em outras coisas sair da situação de dependência, de segregação para a situação de independência e inclusão através da luta pela sobrevivência e manutenção (CANEJO, 1997; GLAT, 1989; ROCHA, 1993 apud MENDES et al., 2004, p. 106).

Em contrapartida a privação do trabalho tem sido discutida com processo que acentua a exclusão e dependência das pessoas com deficiência em relação a outras pessoas, além enfraquecer sua identidade nessa relação de subordinação (JANNUZZI, 1994 apud MENDES et al., 2004, p. 106).

Já as pessoas com deficiência que estão incluídas no mercado produtivo vivenciando o dia a dia com as outras pessoas de sua comunidade mais tem mais

⁶ De acordo com Mantoan (2006, p. 14) paradigmas podem ser entendidos como conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrar em crise, porque não satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que tem que solucionar.

probabilidade de ampliar suas expectativas de vida, diferentemente das pessoas que vivem segregadas em instituições especiais, nas oficinas de produção ou terapêuticas, sendo muitas vezes tratadas como incapazes e vivendo sob a tutela de outras pessoas (PEROSA, 1979 apud MENDES et al., 2004, p. 106).

A segregação da pessoa com deficiência em escolas ou instituições especiais pode reduzir sua participação na vida em sociedade e excluí-lo das relações tecidas nas várias instancias sociais uma vez que a maioria das pessoas, de fato, tem pouca oportunidade de interagir com as pessoas com deficiência. Em decorrência dessa exclusão, esses sujeitos quando são inseridos no mercado de trabalho, mesmo que esteja qualificado “[...]socialmente ele é um ‘estrangeiro’. Como se o deficiente não foi seu colega de escola, como ser seu colega de bancada de trabalho? Como ser seu empregado?” (AMARAL, 1994 apud MENDES et al., 2004, p. 106).

As reflexões destes autores esta ancorada num levantamento realizado por eles sobre o Estado da arte das pesquisas sobre a profissionalização da pessoa com deficiência de programas de pós-graduação de mestrado e doutorado de diferentes universidades brasileiras das nas áreas de educação e psicologia. Os estudos analisados por esses autores se dedicaram a investigar a formação laboral em oficinas de preparação para o trabalho em instituições especializadas e a inserção das pessoas com pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

O levantamento realizado sobre o Estado da arte das pesquisas sobre a profissionalização constataram que o termo profissionalização que tem sido usado para descrever programas de preparação para o trabalho oferecido pelas instituições especializados se mostra inadequado na medida em que esses programas oferecem

[...] mais um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do que ao ensino de determinada profissão. Portanto seria mais coerente usar o termo programas de educação para o trabalho, uma vez que não possuem primordialmente o objetivo de profissionalizar, mas sim oportunizar a inclusão social pelo emprego (MENDES et al., 2004, p. 106).

De acordo Mendes et al. (2004, p. 107) alguns estudos realizados nessa área tem mostrado que não existe profissionalização para pessoa com deficiência em programas de educação para o trabalho realizado por instituições especiais. Abaixo, apresentamos alguns resultados das investigações analisadas por esses autores que por si só esclarecem a formação para o tipo de formação o trabalho desenvolvido para as pessoas com deficiência no âmbito das instituições especiais.

Costa (1980 apud MENDES et al., 2004, p. 107) teve o propósito de caracterizar as oficinas pedagógicas de uma instituição especializada no Rio de Janeiro e analisar o processo de preparação dos alunos para o trabalho. Após sua realização, os resultados constataram que apesar dos programas de educação laboral possuírem espaço físico, equipamentos adequados, currículo razoavelmente organizado e funcionar com apoio de profissionais para o treinamento laboral, a instituição não habilitava profissionalmente o aluno com deficiência em decorrência das oficinas serem desvinculadas na realidade no mercado de trabalho.

Santos (1986 apud MENDES et al., 2004, p. 107) verificou a dinâmica de uma oficina protegida em uma instituição das pessoas com deficiência. Foram analisados os resultados dos trabalhos realizados por essa instituição no que se refere à orientação profissionalizante e a situação sócio profissional da pessoa com deficiência mental. Os resultados indicaram que a oficina era vista pelas pessoas com deficiência e suas famílias como uma forma de inserção no mercado de trabalho, como um serviço de boa qualidade de uma instituição que investia e acreditava na potencialidade da pessoa com deficiência mental.

Clavísio (1993 apud MENDES et al., 2004, p. 107) realizou um estudo objetivando analisar a eficiência de dois sistemas de instrução para o desenvolvimento de 10 funções ocupacionais ou habilidades diferenciadas e sequenciadas na fabricação de calçados, que foram: o sistema usado pela instituição e um novo sistema baseado em material audiovisual, que descrevia o passo a passo da confecção de calçados. Os participantes desse estudo foram pessoas com deficiência de uma mesma instituição especializada. Os resultados indicaram que os participantes do estudo treinados a partir do material audiovisual mostraram ter maior facilidade em realizar as etapas das 10 funções ocupacionais.

Pacheco (1997 apud MENDES et al., 2004, p. 108) investigou quais eram os serviços ou atividades que objetivavam a conduta adaptativa em programas de profissionalização para jovens e adultos com deficiência mental e analisou os dados à luz dos princípios da normalização e integração. Os resultados mostraram que na maioria das instituições os alunos com deficiência eram tratados como crianças, mesmo sem idade para tal tratamento, também verificou-se que os alunos não davam opinião a respeito do seu futuro, as instituições não tinham nenhum referencial teórico na profissionalização, os serviços profissionalizantes eram de caráter ocupacional ou de preparação para o trabalho, nenhuma instituição oferecia

oficina para pessoas com deficiência mental. A atenção dada era nas condutas adaptativas e não foram achados dados suficientes de ações planejadas que levassem a integração profissional da pessoa com.

Neves (1999 apud MENDES et al., 2004, p. 108) investigou as diversas formas de atendimento a pessoa com deficiência na perspectiva de analisar as reais necessidades desses atendimentos tendo como base livros, textos e leis. Essa autora percebeu que além do caráter ocupacional, as oficinas e outros programas tidos como profissionalizante foram criados para liberar as famílias do cuidado com a pessoa com deficiência e isso de certa forma contribuiu para manter as instituições, uma vez que essas produzem para comercializar e manter suas atividades.

Mazini (1989 apud MENDES et al., 2004, p. 109) analisou o processo de inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência mental que participaram de um programa de educação laboral. Para esse fim entrevistou um profissional de uma instituição especial que tinha a responsabilidade de coordenar os serviços de colocação profissional dos alunos e quatro alunos egressos desse programa. Os dados dessa pesquisa evidenciaram que além de não preparar esses alunos para exercer uma ocupação, a segregação nessa instituição poderia favorecer do estigma da incapacidade e prejudicar a inserção social das pessoas com deficiência mental, pois alguns alunos durante a entrevista omitiram o fato de serem egressos de instituição especializada.

Os estudos de Justino (1994 apud MENDES, 2004, p. 109) investigaram o desempenho de uma pessoa com Síndrome de Down com estagiária de recreação de uma creche no Rio de Janeiro a partir de procedimentos de trabalho que incluíam explicações verbais, demonstrações de como era realizado o trabalho de recreação de uma creche, além de pistas gestuais e verbais. Como resultados foram realizadas filmagens sobre o procedimento de trabalho e posteriormente foram analisados com a pessoa com Síndrome de Down para avaliar sua.

Souza (1995 apud MENDES, 2004, p. 109) desenvolveu uma metodologia para treinamento e adaptação de alunos com deficiência mental em uma instituição especializada que foram selecionados para trabalhar em um aterro sanitário em São Paulo. O treinamento consistia em análise de tarefa, modelagem e esvanecimento e foi desenvolvido por profissionais da instituição com a supervisão da pesquisadora no próprio local de trabalho. Os resultados indicaram que as pessoas com

deficiência mental quando devidamente capacitadas tem plena condição de atuarem no mercado competitivo.

Os resultados desses estudos nos instigam a conhecer a formação laboral realizada no âmbito das instituições especiais na tentativa de compreender porque os princípios que as sustentam não tem contribuído para educação profissional e inclusão social da pessoa com deficiência.

2.2 A FORMAÇÃO LABORAL SEGREGACIONISTA

Excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade recebida. [...] foi neste contexto que emergiu, em muitos países em desenvolvimento, a educação especial para crianças com deficiência, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental, mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo. Algumas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições. Surgiram também as escolas especiais, assim como os centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que as pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional (SASSAKI, 2006, p. 124).

No início da organização da sociedade brasileira as pessoas com deficiência não recebiam nenhum tipo de atenção educacional eram entregues a própria sorte, viviam em situações de miséria ou reclusas em ambientes como as casas da misericórdia em consequência de mitos, preconceitos e ignorância em relação à dimensão científica da questão da deficiência. Somente durante o Império a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ⁷em 1854 e a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁸ em 1857, ambos no Rio de Janeiro, acontece os primeiros atendimentos à pessoa com deficiência, voltados para educação literária e o ensino profissionalizante de alunos com idade entre 7 e 14 anos (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Nesses Institutos a atenção laboral para pessoas com deficiência ocorria da seguinte forma: para os alunos cegos eram ofertadas oficinas de tipografia e encadernação, para alunas cegas, oficinas de tricô. Já para os alunos e alunas surdos-mudos eram oferecidas oficinas de sapataria, encadernação, pautação e

⁷ Atualmente, Instituto Benjamin Constant. .

⁸ Atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

douração (MAZZOTA, 2011, p. 28-29).

Mas é na década de 1930 através da criação das primeiras instituições especiais de atendimento à pessoa com deficiência no Brasil que podemos identificar o interesse pela formação laboral das pessoas com deficiência a partir da criação da Escola Fazenda do Rosário, no município de Ibirité, pelo Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (JANNUZZI, 2004, p. 15).

O Instituto Pestalozzi tinha a intenção de prover atendimento às crianças com deficiência e assessorar educadores de classes especiais com objetivo atuar nos diversos focos de exclusão social, decorrente de problemas como miséria, abandono e deficiência mental, sendo a deficiência mental seu foco de ação. Em 1940 este Instituto funda a Escola Fazenda do Rosário, no município de Ibirité, Minas Gerais, com o propósito de ensinar crianças excepcionais ou abandonadas, ofertando atividades laborais a partir de trabalhos ligados a área rural e artesanal. Nesta instituição as pessoas com deficiência ou abandonadas pela sociedade eram atendidas separadas dos alunos considerados normais e mantidas isoladas da sociedade (JANNUZZI, 2004, p. 11-16).

Os trechos descritos abaixo retirados do artigo: Notas sobre os alunos internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário – pela sua Diretora Iolanda Barbosa⁹, retratam um pouco do atendimento laboral oferecido às pessoas com deficiência naquela época.

O primeiro trecho retrata o atendimento segregativo que as pessoas com deficiência recebiam nesta época com base o modelo psicopedagógico que associava o nível de coeficiente intelectual ao rendimento escolar, principalmente para pessoa com deficiência mental. Esse modelo era baseado em testes de inteligência elaborados por Binet e Simon¹⁰, trazidos para o Brasil pela psicologia Helena Antipoff¹¹.

⁹ Artigo elaborado a partir de relatório realizado pela diretora da Fazenda do Rosário, Iolanda Barbosa, traz o perfil dos alunos que passaram pela instituição, nos seus doze primeiros anos de existência (1940 – 1952) (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 10).

¹⁰ Alfred Binet e Theodore Simon são reconhecidos por suas contribuições para psicomетria e psicologia diferencial, como previsão de desempenho escolar a partir de teste de inteligência. Eles desenvolveram o primeiro teste com 30 itens (dispostos em ordem crescente de dificuldade) com o objetivo de avaliar as mais variadas funções como julgamento, compreensão e raciocínio, para detectar o nível de inteligência ou retardo mental de adultos e crianças das escolas de Paris (CLAPARÉDE, 1953 apud RAFANTE; LOPES, 2009, p. 3).

¹¹ Psicóloga russa que se radicou no país e influenciou a educação destinada a pessoa com deficiência, estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne e no Brasil idealizou e contribuiu para implantação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais no Brasil.

[...] Nos doze anos de atividade, foram atendidos 343 alunos, dos quais 121 permaneciam internados em 1952. Do total de alunos atendidos até 1952, incluídos aqueles que ainda encontravam-se na instituição, 116 foram internados por motivo de abandono social e falta de recursos financeiros. (Órfãos de pai e mãe – 47; pais desconhecidos – 69) Outra forma de encaminhamento referia-se ao diagnóstico feito pela Sociedade Pestalozzi entre os alunos atendidos pela instituição na capital mineira. Muitos dos meninos, internados devido ao abandono, foram encaminhados para a Fazenda do Rosário pela polícia e nem sabiam falar dos seus progenitores, permanecendo na instituição por anos consecutivos, sem receber visita de quaisquer familiares. Além da distinção dos motivos para o encaminhamento, no relatório, os alunos foram classificados de acordo com a sua inteligência, baseando-se nos testes psicológicos e, por esse critério, passaram pela instituição, durante doze anos em questão, 22 ‘idiotas’, 46 ‘imbecis’, 114 ‘retardados mentais’, 75 normais, 86 não classificados. A caracterização de cada um desses perfis pode ser observada no documento inclusive a subdivisão dos ‘retardados mentais’ em: ‘retardados por defeitos sensoriais’ – crianças paralíticas míopes, surdas-mudas, mudez parcial, linguagem defeituosa; e ‘por defeitos de caráter’ – os instáveis, os voluntariosos, os cínicos, os irascíveis, os perversos, os agressivos, os mentirosos, os que furtam os intrigantes, os caluniadores, os impudicos (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 10).

O segundo trecho, mostra o como era realizada a formação laboral das pessoas com deficiência na Escola Fazenda do Rosário que de acordo com Rafante e Lopes (2009, p 11) objetivava conhecer as aptidões dos alunos atendidos e ensinar ofícios, através de atividades simples, como:

[...] 1)- Rasgar palha; 2) - Catar esterco; 3) - Bater esterco; 4)- Transportar lenha; 5) Debulhar milho; 6) - Varrer o pátio e os caminhos; 7) - Varrer as varandas; 8) Varrer os refeitórios; 9) – Varrer os quartos; 10) - Tirar poeira; 11)- Lavar a casa; 12) - Arrumar as estantes; 13) Fazer bonecos de cerâmica; 14) - Capinar; 15) - Preparar terreno para plantio; 16) – Plantar; 17) – Cuidar dos animais; 18) Cuidar da horta; 19) – Cuidar do jardim; 20) – Servente de pedreiro; 21)- Cooperar; 22)- Fazer mandados; 23)- Fazer balaios de Bambu; 24) Fazer cestos de barbante; 25) – Fazer cestas de cambaúba; 26) – Fazer cestinha de Jaraguá; 27) – Enrestar cebola e alho; 28)- Aprender ofício de sapateiro; 29) – Tomar conta da rouparia; 30); Cuidar dos alunos (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992 apud RAFANTE; LOPES, 2009, p. 5).

A educação ofertada à pessoa com deficiência no modelo segregativo era planejada para atender o aluno em ambientes separados, em escolas especializadas ou classes especiais, sendo o foco das atenções desse atendimento centrado nas impossibilidades dos alunos. Nesse sentido a causa da deficiência estava no individuo que precisava ser tratado e curado

Mazzotta (2011, p. 51) esclarece que as instituições especiais da década

Antipoff, fez parte da padronização dos testes de nível mental de crianças, elaborados por Alfred Binet e Theodore Simon (CLAPARÉDE, 1953 apud RAFANTE; LOPES, 2009, p. 3).

1930 até 1970 foram as responsáveis pela formação laboral das pessoas com deficiência no Brasil desenvolvendo essa formação baseadas em modelos de atendimento médico e psicopedagógico da deficiência.

O modelo médico centrava-se nas questões orgânicas, físicas neurológicas e mentais da deficiência, em consequência dessa visão as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições especiais como doentes e classificadas para receberem esse atendimento pelo grau da deficiência (JANNUZZI, 2004, p. 16).

No modelo psicopedagógico o atendimento eram baseados em métodos e técnicas de ensino a partir dos conhecimentos da psicologia, com base o nível de coeficiente mental dessas pessoas. Abaixo apresentamos algumas instituições que naquela época realizavam esse tipo de atendimento laboral para pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2004, p. 16):

- Instituto de Cegos Padre Cícero – Fundado em 1928, em São Paulo, funcionava em regime de internato e semi-internato, mantendo uma escola de 1º grau, cursos de artes industriais, educação para o lar, datilografia, música e orientação e mobilidade.
- Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – Criada em 1935, neste estado e foi transferida em 1940, para cidade de Ibirité, Belo Horizonte, na Granja Escola na fazenda do Rosário, atendia pessoas com deficiência mental a partir de atividades ligadas a área rural, trabalhos artesanais e oficinas ocupacionais.
- Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro fundada em 1948 destina-se a atendimento de crianças e adolescentes com deficiência mental, em quatro tipos de atendimentos: residência, sem-residência, externato e ambulatório, orientação pré-profissionalizantes, sendo precursora das primeiras oficinas pedagógicas para pessoas com deficiência mental no Brasil.
- Sociedade Pestalozzi de São Paulo fundada em 1952 atendia as pessoas com deficiência mental a partir de classes especiais e oficina pedagógica de marcenaria, cerâmica e outros trabalhos manuais.
- APAE de São Paulo, criada em 1961, atendia adolescentes com deficiência mental em regime de semi-internato, com enfoque na aquisição

de hábitos, experiências e atividade para o ajustamento vocacional e profissional.

- Centro Ocupacional Helena Antipoffi criado em 1964 pela na APAE de São Paulo com o objetivo de propiciar habilitação profissional à adolescentes com deficiência mental do sexo feminino.
- Os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais da APAE de São Paulo criado em 1972 com a finalidade de preparar jovens com deficiência mental, treináveis e educáveis do sexo feminino e masculino para o trabalho.

Vale ressaltar que as instituições especiais tomaram para si a incumbência que oferecer a formação laboral para pessoas com deficiência no Brasil em decorrência da ausência de políticas públicas de atendimento a essa parcela da população. A educação da pessoa com deficiência no Brasil como política pública começa a ser pensada a partir da Lei nº 5.692 de 1971 que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau e assegurava tratamento especial para os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

2.3 A FORMAÇÃO LABORAL INTEGRACIONISTA

O tratamento especial para alunos com deficiência começa a ser materializado com criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 cujo propósito era promover a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais no Brasil. A finalidade e competências deste Centro são explicitadas no Decreto nº 72.425/73 que no art. 2º afirma:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, p. 1).

Entre as competências do CENESP estava a promoção da orientação vocacional e formação ocupacional da pessoa com deficiência a partir do apoio de

órgãos públicos e privados, nos campos da saúde, assistência social, trabalho e justiça (DECRETO Nº 72.425/ 73, art. nº2 inciso XI).

O CENESP tinha como suporte para organização da educação para pessoa com deficiência o modelo da integração escolar que tem como princípio normalizar a pessoa com deficiência para inseri-la da sociedade. Ou em outros termos, ensinar o deficiente a levar uma vida tão normal quanto possível, para que o mesmo pudesse se beneficiar de ambientes que a sociedade oferece (PEREIRA et. al., 1980 apud JANNUZZI, 2004, p. 16).

Sassaki (2006, p. 30) quando fala do paradigma da integração descreve que esse modelo requeria que os indivíduos com deficiência fossem adaptados para conviver em sociedade. Esse autor cita que no modelo da integração “a ideia era de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas nos serviços existentes na comunidade”. Nesse sentido a integração social tinha como princípio a normalização, que em outros termos,

significa criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população geral. Fica evidente que se trata de criar um mundo - moradia, escola, trabalho, lazer, etc. - separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa (SASSAKI, 2006, p. 30).

Contribuindo com este tema Mantoan (2006, p. 25) afirma que a integração é uma prática seletiva, pois o aluno com deficiência é que deve se adaptar aos parâmetros da normalidade e, quando isso não ocorre, esse aluno é colocado em classes especiais dentro das escolares regulares ou mesmo as instituições especializadas.

A partir do modelo da integração escolar as instituições especiais e os Centros de Reabilitação Profissional¹² que foram instituídos nessa época foram criando oficinas ocupacionais e programas de profissionalização para pessoas com deficiência e ampliando suas ações nesta área de atendimento.

Na década de 1970 a profissionalização da pessoa com deficiência passou a ser vista como ação prioritária da educação especial e se expandiu no Brasil através de programas de profissionalização, da criação de oficinas dos serviços e

¹² Os Centros de reabilitação eram e ainda são locais de preparação para o trabalho que tem por objetivo integrar socialmente a pessoa com deficiência através de uma diversidade de programas de reabilitação que ofertam orientação vocacional, tratamento e colocação seletiva no mercado de trabalho (SASSAKI, 2006, p. 36).

instituições que se dedicavam ao preparo laboral das pessoas com deficiência tendo como base a educação profissional comum, porém com a realização de adaptações. Nesse sentido as instituições especializadas e os centros de reabilitação profissional, passaram a ofertar treinamento profissional para pessoas com deficiência, visando sua preparação para os mais diversos tipos de ocupações (SASSAKI, 2006 p. 23).

Na década de 1980 visando reestruturar o conceito de normalização surge o princípio de mainstreaming, que traduzido para língua portuguesa “[...] significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis da comunidade”. No mainstreaming as pessoas com deficiência que eram normalizadas pelas instituições e Centros de Reabilitação Profissional começaram a ser encaminhadas para escolas profissionalizantes regulares. No entanto, “embora esta prática fosse uma tentativa de integração mais avançada, apenas oportunizou a inserção física das pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2006, p. 36).

Nesse período, além dessas oficinas, outras formas de trabalho e intermediação de mão-de-obra para o mercado de trabalho eram oferecidas para pessoa com deficiência, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1 - Outras formas de trabalho e intermediação da mão-de-obra para pessoa com deficiência na década 1980

Trabalho integrado	Trabalho amplamente integrado	Trabalho semi-integrado
As pessoas com deficiência eram admitidas por setores de empresas públicas ou privadas desde que tivessem qualificação profissional. Não havia reestruturação e adaptação da própria empresa para receber tais funcionários aos ambientes comuns. Os funcionários com deficiência é que deveriam ser capazes de vencer os obstáculos atitudinais, arquitetônicos, metodológicos e outros.	As empresas se dispunham a fazer pequenas alterações em seu espaço físico ou nos postos de trabalho para favorecer a colocação da pessoa com deficiência. As pequenas adaptações nos espaços físicos e nos postos de trabalho ocorriam por motivos práticos e não necessariamente objetivando a integração social deste trabalhador.	As pessoas com deficiência trabalhavam em setores exclusivos das empresas, portanto segregativos, com ou sem alterações.

Fonte: Sassaki (2006, p. 45)

Ainda na década de 1980 a partir da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/89) regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 3.298/99, a formação laboral destinada à pessoa com deficiência passou ser a entendida como:

[...] processo orientado a possibilitar a pessoa portadora de deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, a adquirir o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participação da vida comunitária (BRASIL, 1999, p. 3).

Conforme orientação desta política as modalidades de habilitação profissional oferecidas pelas instituições de educação especial deveriam ser realizadas a partir de oficina protegida de produção, oficina terapêutica e pela promoção do trabalho por conta própria. Como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 - Modalidades de habilitação profissional oferecida por instituições especiais ou centros de reabilitação profissional por tipo de deficiência

Modalidades de habilitação profissional	Atividades desenvolvidas	Objetivos
Oficina protegida de produção	Programa de habilitação profissional	Remuneração e emancipação econômica de pessoas com deficiência leve.
Oficina terapêutica.	Adaptação e capacitação para o trabalho.	Integração social através de atividades laborativas para pessoas com deficiência severa.
Promoção do trabalho por conta própria	Habilitação profissional através de cooperativas	Emancipação econômica e pessoal da pessoa com deficiência leve ou moderada.

Fonte: Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999)

De acordo com o art. 8º da Instrução Normativa nº 20/2001, do Ministério do Trabalho e Emprego são requisitos para organização da oficina protegida e produção:

- Que as atividades laborais para pessoas com deficiência sejam desenvolvidas;
- Mediante assistência de entidades públicas e beneficentes de assistência social;

- Que tenham por objetivo o desenvolvimento de programa de habilitação profissional, com currículos, etapas e diplomação, especificando o período de duração e suas respectivas fases de aprendizagem, dependentes de avaliações individuais realizadas por equipe multidisciplinar de saúde;
- Que as pessoas portadoras de deficiência participantes destas oficinas não integrem o quantitativo dos cargos reservados legalmente aos portadores de deficiência; e
- Que o trabalho nelas desenvolvido seja obrigatoriamente remunerado.

Quanto à oficina terapêutica o art. 8º da Instrução Normativa nº 20/2001, do Ministério do Trabalho e Emprego afirma para o funcionamento dessa oficina, são requisitos básicos:

- Que a mesma seja realizada em ambiente supervisionado nas instituições especializadas ou nos Centros de Reabilitação;
- Que suas atividades sejam desenvolvidas mediante assistência de entidades públicas e beneficentes de assistência social;
- Que seja restrita aos portadores de deficiências severas, que não tenham condições de ingresso no mercado de trabalho competitivo ou em oficina protegida de produção, segundo avaliação de desenvolvimento biopsicossocial;
- O tratamento diferenciado dessa oficina está no fato de que sua finalidade primeira é integração social e não trabalho produtivo;
- Que seja desenvolvida atividades de adaptação e capacitação para o trabalho.

Sobre estas modalidades de formação laboral Jannuzzi (2004, p. 35) esclarece que as atividades ofertadas tanto nas oficinas protegidas de produção quanto nas oficinas terapêuticas enfatizam o treinamento de atividades manuais em oposição às atividades intelectuais, a partir de tarefas simples. Essas oficinas foram e ainda são atualmente embasadas em modelos de produção através de duas etapas: planejamento e execução visando apenas à aquisição de competências manuais. O relacionamento entre os alunos com deficiência e os profissionais

responsáveis pelas oficinas se fundamenta numa hierarquia, onde os profissionais é que detém o conhecimento e o poder de decisão e os alunos apenas acolhem as decisões tomadas.

A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência garantiu também o acesso de alunos deficiência matriculados ensino fundamental ou médio ou mesmo egresso destas modalidades à instituições públicas ou privadas de educação profissional com objetivo de receber habilitação profissional que amplie suas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Inclusive este mesmo Decreto assegurou que as instituições públicas ou privadas de educação profissional tem que disponibilizar para as pessoas com deficiência educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico. No nível básico a habilitação profissional deverá ser realizada conforme o potencial de aproveitamento do aluno com deficiência e não pelo nível de escolarização (DECRETO Nº 3.298/99, CAPITULO VII, SEÇÃO II, § 2º).

Outras formas de inserção laboral enfatizadas pela política de integração que são: a contratação de pessoas com deficiência habilitadas pelas empresas privadas de acordo com o total de empregados e o direito da pessoa com deficiência a participar de concurso público.

A contratação de pessoas com deficiência habilitadas pelas empresas é respaldada pela Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas na informalidade. Conforme esta Lei as empresas devem contratar pessoas com deficiência a partir de um percentual de acordo com o número total de empregados. Conforme podemos analisar no quadro abaixo.

Quadro 3 - Contratação de pessoas com deficiência habilitadas pelas empresas privadas de acordo com o total de empregados

Número total de empregados na empresa	Percentual de pessoas com deficiência ou reabilitados
De 100 até 200 empregados	2%
De 200 até 500 empregados	3%
De 501 até 1000 empregados	4%
Mais de 1000 empregados	5%

Fonte: Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999)

Sobre a efetivação desta Lei destacamos a competência do Ministério do trabalho na fiscalização, avaliação e controle destas contratações nas empresas. É importante ressaltar ainda que este Ministério desempenha papel fundamental na efetivação do direito da pessoa com deficiência à inclusão do mercado de trabalho. A partir da Lei de Cotas este órgão vem realizando ações efetivas na perspectiva de garantir o direito da pessoa com deficiência ao trabalho. Por força da lei algumas empresas, são “convidadas” a cumprir esta legislação. Outras, no entanto, se disponibilizam a contratar estas pessoas e realizar as adaptações necessárias para que essas pessoas possam ser incluídas no trabalho com qualidade.

No que se refere ao direito da pessoa com deficiência participar de concurso público esta política garante a igualdade de condições no tocante a inscrição e participação desde que o cargo ofertado no concurso seja compatível com esta pessoa. Nesse sentido, é reservado percentual de 5% do total de vagas disponibilizadas no concurso para os candidatos com deficiência.

Em atendimento a esta determinação os editais de concursos públicos devem publicar:

- Número de vagas existentes, incluindo o total das vagas para pessoa com deficiência; atribuições e tarefas essenciais do cargo;
- Previsão de adaptação de provas; divulgação de cursos de formação (quando houver);
- Orientações quanto ao estágio probatório (conforme a deficiência do candidato); e
- Exigência de apresentação, pela pessoa com deficiência, no ato da inscrição de laudo médico, atestando a espécie e o grau de deficiência de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID).

A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência não foi regulamentada por acaso, mas é fruto dos movimentos nacionais de diversos âmbitos sociais que se organizaram na perspectiva reivindicar o direito a igualdade de oportunidades na sociedade. Concordamos com Aragão (2012) quando afirma que

[...] a exclusão e a inclusão são faces de uma mesma moeda, ou seja, só há necessidade de lutas sindicais e políticas em defesa de ações afirmativas de inclusão social por que a maioria da população brasileira é excluída das políticas públicas voltadas para educação, saúde, segurança e moradia, etc. (ARAGÃO, 2012, p. 352).

No Brasil os movimentos sociais numa perspectiva política¹³ começaram a se organizar em âmbito nacional a partir dos anos de 1970, mas somente em 1981 quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que suas ações foram impulsionadas a partir do Iº Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, cujo lema era “Participação plena e igualdade”. O propósito desses movimentos eram se liberar da tutela do Estado e das Instituições especializadas (GOHN, 2000 apud JANNUZZI, 2004, p. 17).

Em 1986 com a criação da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) esses movimentos começaram a ser representados na composição do Conselho da CORDE, na perspectiva de regulamentar a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Mas, somente a partir da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Deficiente (CONADE) em 1999 é que essa política é regulamentada (NEVES; MENDES, 2001 apud JANNUZZI, 2004, p. 18).

A título esclarecimento sobre a luta desses movimentos em defesa na inclusão social no Brasil, em 3 de dezembro de 2009 (Dia Internacional das Pessoas com Deficiência) o Movimento Superação organizou uma passeata reivindicando acessibilidade e inclusão social, em São Paulo. O objetivo dessa passeata era alertar para as dificuldades de acesso na cidade de São Paulo. O texto de Kátia Fonseca Editora-assistente de Opinião do Correio e presidente do Centro de Vida Independente de Campinas/São Paulo explicita algumas das dificuldades das pessoas com deficiência na luta por inclusão social.

Depois de quase três décadas do pontapé inicial para a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência — dado pela ONU, em 1981, ao instituir o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência —, ainda trombamos, diariamente, com situações constrangedoras, atitudes inadequadas e, às vezes, até com atos de violência contra aqueles que fogem ao dito padrão

¹³ São ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. De forma concreta esses movimentos assumem diferentes estratégias que vão da simples denúncia a pressão direta, através de mobilizações, marchas, concentrações, distúrbio da ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc. (GOHN, 2010, p. 13).

de normalidade. Resumindo: o preconceito ainda vigora firme e forte! Um pouco mais oculto, escondido, pois, hoje em dia ‘pega mal’ ser preconceituoso [...] E, por isso mesmo, mais difícil de ser combatido. Contra escadas, há as rampas. E contra o preconceito? Informação! É disso que a sociedade precisa: informação. É preciso falar, escrever, ler, conversar e, sobretudo, conviver com as pessoas com deficiência. Não há crime em se ter preconceito. O crime é negar isso e se recusar a eliminá-lo. Neste 3 de dezembro, quando se celebra mais um Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, deixo uma sugestão aos pais e a todos que têm sob sua responsabilidade a formação de nossas crianças: exijam que a escola, desde os primeiros anos (quanto mais cedo, melhor), tenham alunos com deficiência. Com certeza, essas crianças — com e sem deficiência — serão adultos melhores que nós e poderão construir uma sociedade muito mais plural, na qual a diversidade será bem vinda e na qual o ‘diferente’ não será apenas tolerado, mas desejado (MÃO NA RODA, 2013, p. 1).

Já os movimentos ligados à área educacional questionavam o atendimento dos alunos com deficiência nos ambientes segregados das instituições especiais uma vez que esses ambientes não traziam benefícios para os alunos com deficiência, nem para os professores, nem para os pais destes alunos, pelas seguintes razões: as necessidades específicas dos alunos com deficiência que são únicas e o estigma da classificação dos testes psicométricos, por rotular as pessoas com deficiência e assim contribuir negativamente na determinação das possibilidades de aprendizagem destes alunos (MARCHESI, 2004, p. 21).

Em consequência destes motivos a deficiência começa a ser concebida pelo enfoque educacional a partir do uso do termo necessidades educacionais especiais, conceito pensado pelos movimentos de âmbito educacional na década de 1960 na tentativa de minimizar a exclusão escolar dos alunos considerados diferentes dos padrões instituídos na sociedade. No entanto, na década de 1980, esse conceito começa a ser revisto em decorrência de críticas da sociologia e antropologia que se posicionam contra o termo pelo efeito discriminador sugerindo assim uma reavaliação do mesmo por conta das necessidades individuais de cada pessoa, ou melhor, já que todos apresentam necessidades individuais (MARCHESI, 2004, p. 22). A citação abaixo esclarece os motivos das críticas.

Todos nós, no serviço educativo, devemos procurar erradicar a utilização de todas as formas de rotulação, incluindo a de ‘necessidades especiais’ que agora esta em moda, reconhecendo que são essencialmente discriminatórias. Em seu lugar, devemos encontrar vias de reconhecimento da individualidade de cada aluno, de que todas as crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e de que todos podem ter êxito (AINSCOW; TWEDDLE, 1988 apud MACHESI, 2004, p. 22).

Buscando a extinção de todas as práticas de exclusão social e reconhecimento da individualidade de cada pessoa na década de 1980 em âmbito mundial a luta dos movimentos acontece em prol de uma sociedade inclusiva, através da garantia da equiparação de oportunidades na sociedade. Criado por uma organização de pessoas com deficiência, não governamental e sem fins lucrativos, a Disabled Peoples' International (DPI), que traduzido para o português significa “Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência” o termo equiparação de oportunidades é definido em sua Declaração de Princípios de 1981 dessa organização como:

[...] processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitas acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes, em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (DRIEDGER; ENNS, 1987 apud SASSAKI, 2006, p. 38).

De acordo com Sassaki (2006, p. 38) em 1982 o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência seguido pela Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que a equiparação de oportunidades compreende o processo a partir do qual todos os sistemas da sociedade são acessíveis a todas as pessoas. Em 1993 o documento Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência publicado pela ONU também ratificou que equiparação de oportunidades é o processo no qual todos os sistemas da sociedade e também do ambiente, como: “serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para as pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2006, p. 38). Este documento reiterou ainda que

[...] Pessoas com deficiência são membros da sociedade e tem o direito de permanecer em suas comunidades locais. Elas devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais (ONU, 1993 apud SASSAKI, 2006, p. 39).

Em todas as afirmações dessas Normas está subentendido que para que de fato e de direito exista igualdade de direitos

[...] as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha a oportunidade igual de participação (ONU, 1993 apud SASSAKI, 2006, p. 39).

A equiparação de oportunidade na sociedade acontece à medida que todas as pessoas são respeitadas em suas diferenças e são vistas como integrantes da sociedade e a elas são disponibilizados de forma acessível todos os ambientes tanto construídos como naturais, todos os bens e todos os serviços existentes, inclusive a educação (SASSAKI, 2006, p. 39).

Diante das discussões e das políticas implementadas no intuito de integrar a pessoa com deficiência na sociedade apresentadas neste estudo até o presente momento, podemos constatar que educação laboral realizada em ambientes segregativos ou normalizadores realizadas pelas instituições especiais de formação laboral não contribuiu de forma significativa nem para profissionalização, uma vez que não capacitou estas pessoas a partir dos conhecimentos necessários para o exercício de uma função, nem para inclusão social à medida que colocou barreiras a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

No capítulo seguinte apresentamos as concepções de estudiosos da área acerca da educação da inclusiva e os documentos que respaldaram a política de inclusiva no Brasil, destacando as legislações que tratam da educação profissional numa perspectiva inclusiva e alguns programas de educação profissional que trabalham esta direção.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, com aqueles em torno da pessoa com deficiência. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal (SASSAKI, 2006, p. 27).

3.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No dicionário Aurélio, incluir significa “compreender, abranger, fazer parte, pertencer”. Esses vocábulos por si só já traduzem com clareza o que representa educação inclusiva, uma educação na qual todas as pessoas fazem parte, estão incluídas (FERREIRA, 2008, p. 67). Mas, segundo Ferreira (2005, p. 43) existem consensos e dissensos sobre os sentidos da inclusão em uma gama de publicações que discorrem sobre o tema, numa perspectiva educacional. Existe uma confusão em torno dos conceitos de integração e inclusão, pois muitas vezes esses termos são usados como sinônimos.

Entretanto cabe esclarecer esta confusão terminológica. Enquanto a integração escolar é um paradigma sustentado na normalização das diferenças das pessoas com deficiência, a inclusão é um modelo mais amplo que relacionasse com igualdade e luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro de tipo de contexto social, como os grupos étnicos, grupos de crenças diferentes, grupos de gênero, de orientação sexual, entre outros (PACHECO, 2007, p. 16).

Inclusão é o respeito à diversidade para aceitação das minorias: das crianças de rua, dos afrodescendentes, dos homossexuais, dos ciganos, dos índios, dos idosos, das mulheres, dos indivíduos hospitalizados, enfim dos que representam um grupo vítima de opressão ou discriminação por qualquer motivo (RODRIGUES, 2012, p. 22).

No tocante a pessoa com deficiência os estudos sobre inclusão caminham no sentido de combater a exclusão e portanto a prática de homogeneização dos seres humanos a partir da compreensão da diversidade humana. Nesse sentido, a inclusão se ancora em premissas que até pouco tempo eram pouco consideradas

pela sociedade, tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 2006, p. 39).

Em termos de conceituação a educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas provedoras onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1994, p. 21). Nessa perspectiva a escola inclusiva acolhe e respeita as diferenças de todos os alunos a partir de ações efetivas que atendam as necessidades específicas de todos os alunos e se constitui um espaço em que todos os alunos aprendem de acordo com suas capacidades sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (MANTOAN, 2010, p. 45).

A escola inclusiva reconhece as diversas necessidades dos alunos e dar resposta a cada uma delas, na perspectiva de garantir educação de qualidade a todos aos alunos. Esse é o papel fundamental da escola, ou seja, atender todos os alunos independente das especificidades que os mesmos apresentem uma vez que todos nós temos peculiaridades, pois todos nós somos diferentes (MANTOAN, 2010, p. 45).

No entanto, existe uma polêmica entre os estudiosos, especialistas e pessoas ligadas à luta pela inclusão quando se remete a “valorização das diferenças” que tem gerado questionamentos em torno do significado dessas palavras inclusive porque esse termo é amplamente empregado nos documentos legais e orientadores da política de educação inclusiva. Esta questão é discutida a partir de interpretações compreendem a valorização das diferenças não só pelo aspecto da aceitação das pessoas com deficiência na sala de aula juntos com os alunos ditos normais. Mas, entendem que a escola inclusiva não é aquela de aceita as diferenças

[...] mas faz a diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta reconhecer e aceitar as diferenças. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã de respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões pré-estabelecidos (MANTOAN, 2010, p. 45)

Sob o prisma da valorização das diferenças a igualdade é considerada como princípio de direito de oportunidades de acesso à educação, e não deve ser confundida com as práticas homogêneas, uniformes, como se todos os alunos

possuísssem as mesmas habilidades, ou seja, a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não as características das pessoas, enquanto seres humanos que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas (CARVALHO, 2004, p. 69).

Sob os preceitos da educação inclusiva não cabe aos sistemas educacionais escolherem os alunos que podem ou não serem escolarizados na escola, cabe sim garantir uma educação de qualidade para todos os alunos a partir da estruturação de uma escola inclusiva de qualidade para que de fato e de direito todos possam ser incluídos na escola comum. A educação inclusiva impõe reformas no sistema educacional a partir de práticas educativas que garantam o acesso e a participação de todos os alunos e da remoção de barreiras que impedem ou restringe a participação plena dessas pessoas nos sistemas educacionais (MANTOAN, 2010, p. 46).

Nesse sentido existe um consenso entre os estudiosos da área que afirmam que inclusão não significa pura e simplesmente incluir os alunos com deficiência nas classes regulares, mas oferecer condições de acesso, ou seja, de estrutura física, formação de professores, recursos pedagógicos e de acessibilidade, atitudes de conscientização, etc. (SASSAKI, 2006, p. 40).

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional[...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminação ou trabalhar à parte com alguns alunos. Também não se estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2006, p. 20).

Contudo, para concretização das práticas inclusivas se faz necessário repensar a conceito de currículo, uma vez que o mesmo tem funcionado a partir de disciplinas, conteúdos e avaliações que tendem a homogeneizar os alunos. Os pressupostos da inclusão escolar entende que o modelo de currículo deve levar em conta as diferenças e as necessidades dos alunos adotando para este fim recursos e metodologias mais flexíveis. Mas é necessário esclarecer que essa discussão não descarta a existência de conteúdos e disciplinas, pois se compreende a importância de aprender os conteúdos necessários a formação humana (STAINBACK, S.; STAINBACK, W, 1999, p. 234-235).

Stainback, S. e Stainback, W (1999, p. 234-235) apontam também que a socialização e as amizades como um dos principais objetivos educacionais que devem compor o currículo. Conforme esses autores é a partir da socialização com os diversos colegas no ambiente escolar que as pessoas aprendem e encontram propósito e significado para aprendizagem ou mesmo tempo em que conseguem melhor desempenho nas disciplinas. Os alunos quando se sentem bem-vindos e seguros na escola se sentem estimulados, elevam sua autoestima e desenvolvem as habilidades relacionadas aos conteúdos acadêmicos, pois grande parte do que é aprendido na escola é fruto das interações entre os alunos.

Outros estudiosos acreditam na necessidade de atendimento educacional especializado conforme apontam os textos legais uma vez que a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular não implica desconsiderar as especificidades dos alunos, propondo a inclusão de todos no ensino regular mais que ao mesmo tempo seja assegurado o atendimento especializado. Nessa concepção, o atendimento educacional especializado caracteriza como apoio ao ensino regular, pois inclusão escolar.

[...] não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno. Pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance o pleno desenvolvimento. Dessa forma, a inclusão dos alunos nas escolas comuns contempla a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar em horário diferente daquele estabelecido pelo ensino regular (BATISTA, 2008, p. 121).

Mantoan (2010, p. 47) entende que a abertura dada pelos documentos legais no que se refere ao atendimento educacional especializado tem gerado um sentido dúbio da educação especial, pois ao mesmo tempo que se propõe a inclusão de todos na escola, é assegurado o atendimento especializado, que é incompatível com o papel social e educacional da escola inclusiva, uma vez que com o atendimento apartado se torna difícil de concretizar os princípios da educação inclusiva.

Batista (2008, p. 122) defende a importância do atendimento educacional especializado concordando que este deve acontecer concomitantemente com a escola comum uma vez que um beneficiará o desenvolvimento do outro. Dessa forma, conceitua o atendimento especializado como um trabalho diferenciado daquele realizado na escola comum, uma vez que esse não reproduz os conteúdos e metodologias, mas é pautado nas necessidades e peculiaridades do aluno.

Nesta linha de pensamento Carvalho (2011, p. 34) defende a educação inclusiva, mas com apoio para aqueles alunos que necessitam. Para essa autora se faz necessário que seja garantido o atendimento educacional especializado em salas de recursos.

Como vemos, o atendimento educacional especializado constitui um dos propósitos da proposta de educação inclusiva, pois este atendimento tem a função de apoiar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Esse atendimento é especificado na Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme veremos a seguir.

3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A construção de uma sociedade inclusiva é processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p 29).

A implantação do sistema educacional inclusivo no Brasil teve como documentos orientadores a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) que no artº 3 afirma a necessidade de universalizar o acesso a educação básica, promover a equidade e melhorar a qualidade da educação para todas as crianças, jovens e adultos, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades das minorias étnicas, afrodescendentes, mulheres e outros grupos considerados excluídos.

No que se refere da pessoa com deficiência a Declaração Mundial de Educação para Todos prevê que todos os grupos considerados minoritários, dentre estes, as pessoas com deficiência.

[...] devem ser considerados em suas necessidades básicas, a partir de medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Inúmeros documentos e diretrizes fazem referência aos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Dentre os quais destacamos a Constituição

Federal de 1988 que no art. 205 confirma a educação como direito de todas as pessoas, asseverando que é dever do Estado, da família e da sociedade a garantia do direito a visando o desenvolvimento da pessoa, a formação para cidadania e qualificação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) que trata do tema das pessoas com necessidades educacionais no cap. 58, quando menciona que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e no art. 59, onde afirma que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Também podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90 - que trata de questões relacionadas com o direito à educação, com preferência na rede regular de ensino, no Art. 54º - III – Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) que afirma que as escolas regulares que trabalham na perspectiva da educação inclusiva são consideradas como eficazes no combate a atitudes de discriminação. Essa mesma Declaração reitera que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular sem nenhum tipo de discriminação de ordem física, sociais, emocionais, linguísticas.

A Convenção de Guatemala (1999) quando deixa explícito impossibilidade de diferenciação com base na deficiência,

[...] definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 4).

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos de acessibilidade para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida através da supressão de barreiras e de obstáculos nas vias públicas, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação, que no art. 2, inciso I, define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p. 5).

Essa mesma Lei define no art. 2, inciso II, define barreiras como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. Classificando as barreiras em:

- a) Barreira arquitetônicas urbanísticas aquelas existentes na via públicas e nos espaços de uso público;
- b) Arquitetônicas na edificação como aquelas existentes no interior dos edifícios públicos ou privados;
- c) Arquitetônicas nos transportes são aquelas existentes no meio de transporte;
- d) Nas comunicação qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão de recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação ou sistema de comunicação, sejam ou não de massa.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001, destaca que grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais; também assegura que os sistemas de ensino devem prover as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos e amplia o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº01/ 2002 do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

O Decreto nº 6.094/2007 que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Os documentos legais descritos acima corroboraram para implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008. Esta política trata de um conjunto de formulações acerca da oferta da educação para alunos com deficiência, transtornos globais¹⁴ do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ¹⁵nas escolas regulares e das orientações para implantação de sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, orienta os

¹⁴ Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008).

¹⁵ Educandos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

sistemas de ensino a garantir:

- Acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular;
- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e
- Articulação na implementação das políticas públicas entre outras orientações.

Pela orientação desta política a educação especial passa a ser entendida como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir destas diretrizes cabe aos sistemas de ensino garantir o acesso com qualidade das pessoas com deficiência no ensino regular a partir da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros suportes. O AEE em todas as etapas da educação básica tem o propósito à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade na perspectiva eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse sentido o AEE não substitui a educação regular, porém tem como função promover a autonomia e independência do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a partir de apoios e recursos educacionais que complementem e/ou suplementem a educação desses alunos, tanto nos sistemas escolares como em outros locais. “Dentre as atividades do AEE

são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 10). De acordo com esta política são atribuições do serviço do AEE:

- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, com altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento;
- Elaborar plano de atuação do AEE propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento;
- Produzir material: transcrever, adaptar, confeccionar, ampliar, gravar, de acordo com as necessidades dos alunos;
- Adquirir e identificar materiais e tecnologia assistiva (como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários) e outros;
- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular frequentada pelos alunos e verificar a funcionalidade e aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola, sem interferir nos conteúdos curriculares;
- Orientar professores do ensino regular e famílias a utilizar materiais e recursos;
- Promover formação continuada para os professores do AEE, para professores do ensino comum e para a comunidade em geral.

Para efetivar os serviços, apoio e recursos de acessibilidade à educação em todos seus níveis, etapas e modalidades o professor do AEE precisa ter conhecimentos aprofundados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Sistema Braille, em recursos de tecnologia assistiva como a comunicação alternativa e nos recursos de acessibilidade ao computador, à orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (BRASIL, 2008, p. 11).

Para esse fim o professor do AEE tem que possuir formação para docência e os conhecimentos específicos dessa área uma vez que através dos mesmos este profissional de atuar pedagogicamente em espaços educacionais, tais como: salas comuns do ensino regular, salas multifuncionais, centros de atendimento

educacional especializado, classes hospitalares; ambientes domiciliares, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (BRASIL, 2008, p. 11).

Na educação infantil o AEE é realizado a partir dos serviços de estimulação precoce no intuito de estimular o desenvolvimento e aprendizagem nos alunos em parceria com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 10).

Na educação básica em todas as etapas e modalidades o AEE visa apoiar do desenvolvimento dos alunos, sendo oferta obrigatória nos sistemas de ensino e ofertado no contra turno para escola regular (BRASIL, 2008, p. 10).

O AEE na educação indígena, do campo e quilombola.

[...] deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 10).

Na educação profissional os serviços do AEE complementam e/ou suplementam a educação da pessoa com deficiência com serviços, apoio e recursos específicos durante o processo de ensino e aprendizagem visando a ampliar as oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 10).

O AEE na educação superior ocorre através de ações que visam promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos a partir de recursos e serviços que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Esses recursos e serviços devem estar disponíveis tanto nos processos de seleção a universidade quanto no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008 p. 11).

A oferta do AEE foi regulamentada em 2008 pelo Decreto Nº 6.571/2008, o qual destaca que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (art. 1º). Este Decreto ainda reitera que o MEC prestará esse apoio técnico e financeiro através de ações voltadas à oferta do AEE, que de acordo com o art. 3º são:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;

- III- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; IV- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- V- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Além desse Decreto, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), publicaram a resolução nº 4 em 2009 que institui as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que orienta:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6,571/08, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Mais recentemente o Decreto nº 7.611/2011, no art. 01, garante que a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ser efetivada a partir das seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

No Art. 2º este Decreto reitera que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir

o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação através do AEE. Esse mesmo artigo enfatiza que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes e atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, devendo ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No art. 5º esse Decreto afirma que para assegurar que o AEE aconteça nas escolas regulares a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta desse atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Esse apoio técnico e financeiro contempla as seguintes ações

- I - aprimoramento do AEE já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

O art. 5º ainda ressalta que para realizar o AEE, as salas de recursos multifuncionais devem estar dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta AEE, visando a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e

outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Nas Instituições de educação superior o AEE é realizado pelos núcleos de acessibilidade que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

O desenvolvimento da política de inclusão no Brasil é articulado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com as Secretarias Estaduais e municipais de educação e organizações não governamentais. Conforme a SEESP, para o apoio aos sistemas de ensino tem ocorrido através de apoio técnico e financeiro para oferta do AEE e do desenvolvimento de programas e ações na tentativa de implementar a política de educação inclusiva. Os principais programas são: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Programa BPC na Escola, entre outros (BRASIL, 2013a).

O Programa de Formação Continuada de Professores vem sendo oferecido presencialmente e a distancia por instituições de ensino superior. Na modalidade a distancia os cursos são oferecidos pelo Programa Universidade Aberta do Brasil. (BRASIL, 2013a).

O Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade é uma parceria entre o MEC e os municípios e estados que estão organizados em 162 municípios - polo de todo país. A proposta desse Programa é oferta cursos de formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para professores e gestores com duração de 40 horas e após essa formação estes professores tornam-se aptos para multiplicar essa formação em seus municípios. (BRASIL, 2013a).

Com relação à acessibilidade o Programa Escola Acessível busca atender as solicitações das escolas municipais e estaduais para adequação de espaço físico das escolas. Os recursos financeiros destinados à adequação das instituições são repassados as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2013a).

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para apoiar a oferta do AEE. (BRASIL, 2013a).

Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola se refere ao acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência

na escola de pessoas com deficiência até 18 anos que são beneficiados pelo Benefício de Prestação Continuada, oferecido pelo Ministério de Desenvolvimento Social de Combate a Fome. (BRASIL, 2013a).

Prolibras é um ação realizada anualmente por meio de exames de âmbito nacional, para certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. (BRASIL, 2013a).

Programa Livro Acessível- tem o objetivo de promover a acessibilidade assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. (BRASIL, 2013a).

Programa Incluir - acessibilidade na educação superior objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais na perspectiva de garantir a inclusão das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação. (BRASIL, 2013a).

Essas ações desenvolvidas pelo MEC através da SECADI objetivam contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade para promoção da educação inclusiva e dos direitos humanos (BRASIL, 2013a).

3.3 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

O direito da pessoa com deficiência a inclusão na educação profissional comum a todas as pessoas é respaldo por legislações e documentos orientadores, Entres as quais podemos citar:

- A Constituição Federal de 1988 no Art. nº 205 que confirma a educação como direito de todas as pessoas, asseverando que é dever do Estado, da família e da sociedade a garantia do direito a visando o desenvolvimento da pessoa, a formação para cidadania e qualificação profissional.
- A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que afirma no Título II- Dos princípios e fins da educação nacional, art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado tem como fim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- O Decreto nº 3.298/99, já descrito anteriormente, que garante o acesso de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental ou médio ou mesmo egresso destas modalidades às instituições públicas ou privadas de educação profissional com objetivo de receber habilitação profissional que amplie suas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.
- A Convenção 159 da OIT foi ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 129, de 18 de maio de 1991 que na Parte II, art. nº3 e 4 trata dos princípios da política de reabilitação profissional e emprego e orienta aos países membros desta convenção a formulação de políticas nacionais de reabilitação profissional e empregos para todas as pessoas com deficiência a partir do princípio de igualdade de oportunidades e de medidas positivas com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades. Vale salientar que esta Convenção na Parte II, art. nº 5 orienta que no processo de elaboração da política de reabilitação profissional e emprego para pessoas com deficiência as organizações representativas de e para deficientes devem também ser consultadas.
- As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enquanto documento legal que regulamenta a política de educação inclusiva, afirmam que “a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa sua integração na sociedade” Com esse objetivo, orienta que o ensino profissional regular público ou privado devem matricular alunos com deficiência através da promoção das condições de acessibilidade, da formação de recursos humanos para inclusão, flexibilização e adaptação do currículo, eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares, de sinalização, comunicação, entre outras (BRASIL, 2001, p. 62).
- O documento “Educação profissional: indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial” lançado em 2003 pelo Ministério da Educação (MEC) através Secretaria de Educação Especial (SEESP) na perspectiva garantir o acesso de estudantes com orientando os gestores e professores da educação profissional na elaboração de propostas pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência através do desenvolvimento de ações educacionais que permitam remover barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais (MEC/SEESP, 2003, p. 5).

- Em 2006 a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, promulgada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949/2009, garante no art 26 que os Estados Partes devem tomar medidas para possibilitar que as pessoas com deficiência “conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidades física, mental social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida”.
- Em 2008 a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma as orientações das Diretrizes da Educação Especial para Educação Básica quando afirma que para que inclusão da pessoa com deficiência aconteça com qualidade na educação profissional os sistemas de ensino devem contar com o apoio da educação especial através de atendimento educacional especializado e outros suportes no intuito de atender as necessidades educacionais específicas destes estudantes e assim ampliar as oportunidades de acesso, escolarização e inclusão no mundo do trabalho (BRASIL, 2008, p. 17).

3.4 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os programas de educação profissional, numa perspectiva inclusiva, surgem em nosso país em atendimento as determinações legais que tratam do direito da pessoa com deficiência a educação profissional. No intuito cumprir estas determinações as instituições de cunho profissionalizante começaram a desenvolver ações voltadas para inclusão pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino. Entre os quais podemos citar: Programa de educação profissional das APAES, Programa SENAI de Ações Inclusivas, Programa Deficiência e Competência do SENAC, Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, como descrevemos a seguir.

3.4.1 Programa de Educação Profissional Especializada das APAES

A Federação Nacional das APAES (FENAPAE) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT),

desenvolvem em 2001 o Programa de Educação Profissional Especializada das APAES (FENAPAES, 2007 apud SILVA, 2011 p. 102).

No ano seguinte, a FENAPAE e o MTE implementam o Curso de Formação de Formadores, visando capacitar os profissionais das instituições especializadas para trabalhar com os novos paradigmas da educação profissional e trabalho de pessoas com deficiências intelectual e múltipla. Nesse curso de formação de formadores foram qualificados 28 mil profissionais, entre professores, coordenadores, técnicos, familiares, dirigentes, empresários, instituições congêneres, representantes das Secretarias de educação, trabalho e saúde em todo Brasil (MOURÃO, 2004 apud SILVA, 2011 p. 102).

O referido Programa tem como seu principal suporte os programas do governo federal voltados para trabalhadores desempregados ou subempregados com baixa escolaridade, tais como: o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), antigo PLANFOR, o Programa Nacional de Inclusão de jovens (PROJOVEM) o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (SILVA, 2011, p. 102-103).

Mas, além do apoio a esses programas dado pelo MTE as Secretarias de educação do Estado também os auxiliam, no tocante à cessão de professores e de recursos financeiros para a implantação do atendimento especializado de oficinas pedagógicas. Já as prefeituras, cederam professores para atuar em outras áreas dos citados programas ou em oficinas promovidas pelas APAES (SILVA, 2011, p. 102-103).

O Programa de Educação Profissional das APAES mantém parcerias com por diferentes programas que se caracterizam, em sua maioria, por desenvolver atividades de qualificação profissional do trabalhador articuladas à escolaridade básica, sendo organizado segundo as regulamentações estabelecidas pelas políticas de educação profissional, principalmente as que são desenvolvidas pelo MTE e pela política de educação especial do MEC (SILVA, 2011, p. 104).

3.4.2 Programa Senai de Ações Inclusivas

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em parceria com a SEESP desenvolveu, em 1999, o Projeto Estratégico Nacional de Inclusão das

Pessoas com Necessidades Especiais como uma experiência piloto em cinco Departamentos Regionais. Posteriormente, esse projeto transformou-se em uma vertente do Programa do SENAI de Ações Inclusivas e foi ampliado para atender a outros grupos discriminados pela sua condição racial, de gênero, idade e de etnia (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 105).

O Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades) possui dois grandes objetivos: promover o acesso das pessoas com necessidades especiais aos cursos da entidade e mostrar que elas têm competência produtiva para oferecer ao mercado de trabalho. No entanto, tal Programa não está direcionado apenas ao ensino, mas também engloba aspectos como a melhoria da qualidade de vida, o aumento da empregabilidade e a formação da cidadania (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 105).

O Programa do SENAI de Ações Inclusivas é desenvolvido em todos os departamentos da instituição. Tem uma equipe responsável pelo programa, composta por um interlocutor, técnicos e docentes. Uma das estratégias adotadas pelo Senai para desenvolver o programa é a constituição de parcerias com associações, instituições públicas e privadas e universidades (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 105).

As parcerias estabelecidas pelo Senai com essas instituições possibilitam a realização de uma série de atividades, tais como: capacitação da equipe, doações de material, equipamentos, serviços, resolução de problemas logísticos, apoio financeiro, adequação de material didático-pedagógico, identificação de potencialidades das pessoas com deficiência, divulgação/encaminhamento para os cursos e intermediação de empregos (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 105).

De acordo com o documento do Senai, em que explica a atuação do Programa de Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional, os produtos que ele contribui para criar tem, entre outras finalidades, a de viabilizar e/ou facilitar o desempenho na profissão, incluindo a adaptação de máquinas e acessórios. Um exemplo disso é a bancada adaptada para ajustador mecânico, bancada adaptada com painel giratório para eletricista e sinalizador visual para deficientes auditivos (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 106).

O Senai considera a educação profissional como uma estratégia de inclusão por contribuir para a ampliação e o fortalecimento da autonomia e da dignidade humana. Nessa instituição as matrículas dos alunos com necessidades especiais estão concentradas nos cursos de aprendizagem industrial, porque são cursos gratuitos, de nível básico, não exigem idade limite para o ingresso e também por causa das parcerias estabelecidas com MTE e com as empresas para o cumprimento da lei de cotas, por meio do Projeto de Incentivo à Aprendizagem da Pessoa com Deficiência (SENAI, 2007 apud SILVA, 2011, p. 106).

3.4.3 Programa Senac de Acessibilidade

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) organizou o Programa “Deficiência & competência”, hoje Programa SENAC de acessibilidade, em 2001, tomando como referência princípios da educação inclusiva, como igualdade, equidade e disponibilização de condições para a garantia da igualdade. No documento em que o citado Programa é apresentado, a equidade é definida como tratamento diferenciado aos diferentes para se alcançar a igualdade (SENAC, 2002, apud SILVA, 2001, p. 107).

No caso específico da inclusão da pessoa com deficiência, ela é definida como um processo bidirecional, de construção coletiva, que implica ajuste mútuo, tanto da pessoa com deficiência em relação às suas necessidades, como da sociedade na implementação das adaptações necessárias que possibilitem a participação desse grupo social em espaço comum (SENAC, 2002 apud SILVA, 2001, p. 107).

O Programa SENAC de acessibilidade tem como objetivo ampliar o acesso das pessoas com deficiência às ações educacionais da instituição e apoiar a inserção desses cidadãos no mercado de trabalho, promovendo, assim, sua inclusão. Para tanto, o Programa foi organizado em duas fases:

A primeira denominada “Eliminando Barreiras” pretendeu por meio de capacitação técnica e pedagógica de profissionais dos departamentos regionais da instituição, motivá-los a trabalhar com o Programa e acolher as pessoas com deficiência. Outro aspecto do Programa foi o de procurar adaptar a infraestrutura das instituições às necessidades da pessoa com deficiência e a de adquirir tecnologias educacionais específicas, tais como equipamentos, acessórios e materiais didáticos.

A segunda fase, intitulada “Construindo Pontes”, consistiu na criação de uma rede de articulação e parcerias, entre o SENAC e órgãos governamentais e não governamentais, para facilitar as ações nos departamentos estaduais da instituição, garantir a ampliação de atendimento às pessoas com deficiência pelo Programa, sua sustentabilidade e continuidade (SENAC, 2002 apud SILVA, 2001, p. 107).

3.4.4 Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

O Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidade educacionais especiais (TEC NEP) é ação firmada através de Termo de Compromisso com a Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SETEC) e SEESP que desde 2001 tem como objetivo incluir alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos em todos os níveis e modalidades de educação profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) de todo país, a partir a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs).

O Programa TEC NEP tem como objetivo ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica para as pessoas com necessidades educacionais especiais, acompanhando-as desde o acesso, permanência, término e ingresso no mundo produtivo (MEC, DOCUMENTO BÁSICO DO PROGRAMA TEC NEP, 2006, apud AZEVEDO, 2007, p. 40).

Para implantação dessa proposta, institui nos IFs os NAPNEs que tem como missão colocar em prática as ações do TEC NEP, visando fazer dos IFs uma “[...] referência na prestação de serviços educacionais de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais” (MEC, DOCUMENTO BÁSICO DO PROGRAMA TEC NEP, 2006, apud AZEVEDO, 2007, p. 40).

O NAPNE tem a função de desenvolver ações no sentido de criar na instituições “a cultura da aceitação da diversidade e, principalmente, buscar através desse serviço quebrar barreiras arquitetônicas, educacionais e de atitudinais em relação às pessoas com necessidades especiais” (MEC, DOCUMENTO BÁSICO DO PROGRAMA TEC NEP, 2007, apud AZEVEDO, 2007, p. 40).

Para que o Programa TEC NEP fosse colocado em prática na perspectiva de garantir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional surgiram as seguintes propostas:

- Interação de diversos atores sociais, colaboração entre Educação Profissional e a Educação Especial, a partir de parceiras (com as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, com os sistemas de ensino, empresários, associações de pessoas com deficiência, organizações não governamentais que atuam na educação especial, Sistema S (SENAI, SENAC E SENAT); e,
- Parceiras com órgãos empregatícios e outros atores que pudessem contribuir com a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional e no mercado produtivo (MEC, DOCUMENTO BÁSICO DO PROGRAMA TEC NEP, 2006 apud AZEVEDO, 2007, p. 42).

Essas propostas se transformaram em ações que foram constituídas em dois momentos:

1º Momento: Mobilização e sensibilização

- Apresentação do Programa TEC NEP às Instituições Rede Federal de Educação Profissional;
- Apresentação dos representantes em nível federal, regionais, estaduais dos Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais; e
- Apresentação de painéis com participação de instituições do MEC e de outras instituições convidadas enfatizando o processo de inclusão desde a sensibilização até a capacitação dos profissionais envolvidos.

Esse momento de mobilização e sensibilização aconteceu em quatro eventos regionais, o primeiro foi realizado no Sul em Santa Catarina na Escola Técnica Federal, o segundo do Centro oeste na Escola Agrotécnica Federal de Mato Grosso, o terceiro no Sudeste no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

e o quarto evento ocorreu no Nordeste no Centro Federal de Educação Tecnológica no Rio Grande do Norte. Cabe destacar que esses encontros foram realizados no ano de 2000.

- **2º Momento: Consolidação dos Grupos Gestores dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais**

Consistiu na elaboração de estratégias para implantação do Programa TEC NEP e descentralização a gestão do TEC NEP na perspectiva de expandir a oferta de educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais. Para atingir esse fim formou um Grupo Gestor Central com representantes da SEMTEC e da SEESP. Posteriormente foram escolhidos Gestores Regionais, para atuar em cinco polos: Região Norte: CEFET/PA, Região Nordeste: CEFET/RN, Região Centro-Oeste: CEFET/MT, Região Sudeste: CEFET/MG, Região Sul: CEFET/SC. A partir dos eventos estaduais de mobilização e sensibilização foram sendo definidos Gestores Estaduais, que no âmbito interno das Instituições Federais seriam responsáveis pela criação dos NAPNEs.

A partir desses dois momentos o Programa TEC NEP ficou assim constituído: um grupo gestor central, gestores regionais, gestores estaduais e coordenadores de núcleo.

- O grupo gestor central - assume a coordenação de implantação do Programa TEC NEP a nível nacional, a partir de orientações, organização de encontros, reuniões de trabalho, entre outras incumbências;
- Os gestores regionais - assumem a responsabilidade de implementar as ações no TEC NEP em nível regional com as mesmas incumbências do Grupo Gestor Central;
- Os gestores estaduais - implantam as ações do TEC NEP em cada estado e realizam contatos com organizações e instituições estaduais que trabalham com o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Os Gestores Estaduais são elos entre o Gestor Regional e os NAPNEs das Instituições do sua cidade;
- Coordenador de núcleo - tem a função de articular os diversos setores da

sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição.

O Programa TEC NEP visando à implantação dos NAPNEs e preparação das instituições da Rede Federal para integrar o projeto de expansão de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais institui parcerias com diversos órgãos governamentais e não governamentais como a Secretaria de Educação à Distância (SEED), SECADI, Associações de Deficientes, CORDE, Federação Nacional das APAEs, Federação das Pestalozzi, IBC, INES, MTE, Secretarias Municipais da Educação, Secretarias de Estado da Educação e Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT), visando:

- Trocar experiências acumuladas na Rede Federal com criação de espaços para intercâmbio entre essa Rede e os demais atores do segmento social pertinente, visando implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais;
- Trocar experiência acumulada dos outros atores sociais - sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas - no atendimento em educação profissional para pessoas com necessidades Educacionais Especiais e inserção no mercado;
- Compartilhar na Rede conhecimentos disponíveis sobre o atendimento educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado, ou seja, a superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem e;
- Preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para essas pessoas;

Após essas etapas os NAPNEs foram se constituindo como é um setor deliberativo que no âmbito interno dos IFs respondendo pelas ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP, tendo como função articular os diversos

setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessas pessoas com necessidades educacionais especiais nessas instituições federais. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros.

De um lado, os exemplos dos programas de educação profissional apresentados neste estudo mostram como vem sendo realizada a educação profissional numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, os dados do Resumo Técnico do censo escolar 2011, indicam que poucos alunos com deficiência estão matriculados nesta modalidade de ensino, conforme podemos observar analisando a tabela abaixo.

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino no Brasil (2007- 2011).

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Δ% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

Fonte: BRASIL (2012, p. 27)

Numa análise mais detalhada desta tabela pode-se constatar que do ano de 2007 a 2011 houve um decréscimo das matrículas nas classes especiais/escolas exclusivas e o aumento das matrículas nas escolas comuns em todas as etapas da educação básica, inclusive na educação profissional. Considerando o ano de 2011, por ser o período mais atualizado, portanto, a nosso ver necessário para este estudo, observa-se que nas classes especiais/escolas exclusivas, do total geral de alunos matriculados em 2011, ou seja, 752.305 (100%), 797 (0,41%) alunos da educação especial estavam matriculados na educação profissional. Esses dados indicam avanço nas políticas de educação inclusiva em todas as etapas da educação básica.

Nas classes comuns (alunos incluídos) do total de alunos da educação especial matriculados em 2011, 558.423(100%), podemos também verificar em todas as etapas de ensino da educação básica, o ensino fundamental é a etapa que

mais matricula alunos da educação especial (75,63%), seguido da Educação de Jovens e Adultos (11,14%), educação infantil (8,39%), ensino médio (4,56%) e educação profissional **(0,24%), sendo esta etapa a que menos matricula alunos da educação especial o que representa em números apenas 1.361 alunos em todo Brasil** (BRASIL, 2012, p. 27, grifo nosso).

Esses dados indicam a falta de acesso da população com deficiência à educação profissional. Entretanto, a legislação garante a inclusão das pessoas com deficiência educação profissional em nível básico, técnico e tecnológico a exemplo do Decreto nº 32.928/99. Inclusive, esse Decreto ressaltou que a inclusão do aluno com deficiência na educação profissional no nível básico deve ser assegurada de acordo o potencial de aproveitamento deste aluno e não pelo nível de escolarização.

Além das Às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 que regulamenta política de educação inclusiva de 2008, orientar a matricula de alunos com deficiência no ensino profissional, a partir de serviços, apoios e recursos de acessibilidade na perspectiva de ampliação das oportunidades de acesso, permanência e inclusão social. Portanto, a falta de acesso dos alunos com deficiência a esta modalidade de ensino não se justifica à medida que a inclusão desses alunos é garantida por documentações legais e pela política de educação inclusiva vigente em nosso país.

O próximo capítulo trata dos caminhos trilhados neste estudo, cujo objetivo foi investigar a política de inclusão na educação profissional, apresentamos o percurso teórico-metodológico, as razões para escolha do mesmo, o local da pesquisa de campo, perfil dos participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

4 OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Compreendemos que para realizar uma investigação é preciso escolher um caminho que direcione o pesquisador a conhecer o objeto de estudo. Nesta investigação os percursos trilhados objetivaram conhecer a política de inclusão na educação profissional.

Com este objeto, fizemos opção pela pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, que tem como foco os indivíduos e seus ambientes, pois entende que o conhecimento sobre os sujeitos só são possíveis a partir da descrição da experiência humana, a partir da descrição da experiência vivida pelo sujeito (TRIVINÕS, 2009, p. 128).

A pesquisa qualitativa tem interesse com um contexto que não pode ser quantificado respondendo a questionamentos particulares com um universo de significados, crenças, valores em relação aos fenômenos. Por este motivo não pode se resumir a procedimentos de pesquisa que trabalhem com operacionalização de variáveis (CHIZZOTTI, 2006, p. 107).

Como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa escolhemos o estudo de caso que se caracteriza por uma busca intensiva de dados de uma situação tomados como “caso”, na perspectiva de compreendê-los o mais amplamente possível e descrevê-los pormenorizadamente.

[...] os estudos de caso visam explorar, um caso singular, situado na vida real, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico (CHIZZOTTI, 2006, p. 136).

Para realização deste estudo inicialmente desenvolvemos um levantamento bibliográfico buscando informações e conhecimentos que nos direcionasse a investigação, pois entendemos que para identificar e conhecer determinada área do conhecimento, bem como seu desenvolvimento, as revisões de literatura são extremamente importantes (TRIVINÕS, 2009, p. 128).

Posteriormente com o propósito adquirir informações descritivas, partimos para observação, visando uma análise mais minuciosa do objeto de estudo. Além da observação, realizamos entrevista semiestruturada com os alunos com deficiência

egressos dos cursos técnicos e tecnológicos do IFPE/Campus Recife, no intuito de descrevermos fielmente os relatos desses alunos sobre a política de inclusão na educação profissional no que se refere ao acesso, permanência e inclusão profissional (TRIVINÕS, 2009, p. 129).

A entrevista semiestruturada foi elaborada a partir de um roteiro básico de perguntas que possibilitou neste estudo a obtenção de dados e informações de relevância sobre a política de inclusão na educação profissional (TRIVINÕS, 2009, p. 129). Para realização da entrevista semiestruturada foi utilizada a técnica História Oral. Elegemos essa técnica porque nos pareceu mais coerente na tentativa de desvendar a essência/aparência do objeto de estudo. Nessa técnica [...] o pesquisador reúne informações orais de uma ou mais pessoas sobre eventos, suas causas e efeitos [...] (CHIZOTTI, 2006, p. 107).

Entretanto, cabe considerar que utilizamos esta técnica para apreender apenas “[...] elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não tendo como propósito analisar suas particularidades históricas e psicodinâmicas” (CHIZOTTI, 2006, p. 107).

Entre os procedimentos estudados para averiguar as entrevistas, o método análise de conteúdo nos pareceu o mais adequado uma vez que a técnica de análise temática, que conforme Bardin (2002, p. 76), baseia-se em

[...] operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, para posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Na análise do material foi realizada a codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro; e posteriormente, realizamos a categorização, última fase, que permitiu o tratamento e inferência à interpretação, permitiu também, que os conteúdos recolhidos se constituíssem em análise das entrevistas (BARDIN, 2002, p. 76).

4.2 O LOCAL DA PESQUISA

Para investigar a política de inclusão na educação profissional, elegemos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/Campus Recife (IFPE/Campus Recife). Esta instituição escolar pública de nível federal é pertencente

à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se destina a formação profissional de técnico, tecnológico e superior. Tem como missão promover educação profissional e tecnológica, através do ensino, pesquisa e extensão, visando formação de cidadãos éticos, qualificados para o trabalho e socialmente responsáveis.

Foto 1 - Entrada Principal do IFPE/Campus Recife



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 17/04/2013

IFPE/ Campus Recife fica localizado no Recife, município brasileiro do estado de Pernambuco. Este município, de acordo com os dados do IBGE de 2010 tem uma população total de 1.537.704 (Um milhão, quinhentos e trinta e sete mil, setecentos e quatro) habitantes, desse total de habitantes 26.141 (vinte e seis mil, cento e quarenta um), ou seja, 17% da população possui algum tipo de deficiência. Desse percentual de pessoas com deficiência no município do Recife, apenas 0,48% dos jovens e adultos com deficiência estão inseridos em cursos de formação profissional.

As razões que levaram a escolha deste município como campo de pesquisa, estão ligadas ao aspecto pessoal, em função das experiências e vivências neste lugar, assim como as razões de cunho profissional, uma vez que a pesquisa poderá contribuir para efetivação de práticas inclusivas nas escolas de educação profissional do município mencionado.

A pesquisa de campo começou no mês de abril de 2013. Inicialmente entramos em contato com a instituição solicitando autorização da direção do IFPE/Campus Recife para realização da pesquisa, através de Declaração do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, solicitando a autorização da mesma. Durante visita a instituição, o diretor de extensão desta instituição solicitou

que déssemos entrada no setor de protocolo do nosso projeto de pesquisa para análise da diretoria de extensão para obtenção da autorização da pesquisa. Após essa análise o IFPE/Campus Recife, através da Diretoria de Extensão autorizou a pesquisa.

Para a pesquisa de campo a Diretoria de Extensão do IFPE/Campus Recife solicitou que mantivéssemos contato com coordenador responsável por articular a implantação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidade educacionais especiais (TEC NEP).

Este Programa é uma ação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do MEC e da SEESP que tem como propósito ampliar a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁶ à educação profissional e tecnológica. Para esse fim acompanha o acesso, a permanência, o término e o ingresso das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através dos Núcleos de Atendimento à Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs) dos Institutos Federais do país.

Em contato com o coordenador responsável pela implantação do NAPNE no IFPE/Campus Recife, esta pessoa nos forneceu informações sobre o funcionamento do IFPE/Campus Recife e do NAPNE, enquanto núcleo articulador das ações inclusivas no âmbito da instituição pesquisada.

O IFPE possui nove Campus no estado de Pernambuco, são eles: Campus Recife, local da pesquisa, Campus Afogados, Campus Barreiros, Campus Belo Jardim, Campus Caruaru, Campus Garanhuns, Campus Ipojuca, Campus Pesqueira, Campus Vitoria e um polo em Educação à Distância (EAD).

De acordo com informações de obtivemos, através das documentações disponibilizadas, o IFPE/Campus Recife foi criado em 23 de setembro de 1909, sendo o mais antigo do Brasil com 103 anos de existência. Desde sua criação recebeu várias denominações, entre elas: Escola de Artífices do Recife, Liceu Industrial, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco.

Na década de 1990 recebeu outra denominação passando a ser nomeado de Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), posteriormente passou a se chamar Escola Técnica Federal de

¹⁶ O Programa TEC NEP utiliza o termo necessidades educacionais especiais para definir as pessoas com apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação.

Pernambuco (ETFPE) e em 2009 passou a funcionar como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em decorrência de uma reestruturação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica passando a ser considerado ao mesmo patamar que classifica as universidades.

O IFPE/Campus Recife possui atualmente cursos técnicos integrados ao ensino médio e sequenciais de: segurança do trabalho, eletrônica, mecatrônica, eletrotécnica, saneamento ambiental, edificações, química industrial, telecomunicações, mecânica industrial, turismo, agropecuária, agroindústria, eletroeletrônica, refrigeração e ar, automação industrial, enfermagem e Educação a Distância (EAD) em informática para internet.

Também oferece cursos superiores de licenciatura em geografia, design gráfico, gestão ambiental, radiologia, análise e desenvolvimento de sistemas (sistema de informação), gestão de turismo, engenharia de produção civil, licenciatura em matemática, licenciatura em física, EAD em gestão ambiental, EAD em licenciatura em matemática, bacharelado enfermagem, engenharia mecânica e cursos de pós-graduação em educação de jovens e adultos e gestão pública (com ênfase em gestão de centros tecnológicos).

O IFPE/Campus Recife tem um total 5.700 matriculados cursos de educação profissional nos diferentes níveis de ensino. Dentre estes alunos encontram-se matriculados uma média de 15 alunos declarados como deficientes durante o processo de inscrição para o exame vestibular desta instituição.

No que se refere à inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional, de acordo com as informações obtidas através da leitura dos documentos que nos foram disponibilizados pelo coordenador o NAPNE no IFPE/Campus, o Programa TEC NEP teve início no ano de 2005 a partir de portaria que possibilitou sua criação. Para operacionalizar as ações do Programa de TEC NEP no âmbito do IFPE/Campus Recife, foi criado o NAPNE tendo como proposta articular neste instituto a cultura para convivência com a diversidade e promover ações de apoio as acessibilidades arquitetônicas, educacionais e de atitudes para às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No que se refere ao acesso das pessoas com deficiência à educação profissional o ingresso acontece através de exame vestibular promovido pelo do IFPE/Campus Recife. Nesse sentido, o NAPNE, enquanto serviço de apoio a inclusão na educação profissional durante a realização dos processos seletivos

disponibiliza prova em Braille, para candidatos cegos, interprete de Libras para candidatos com surdez e disponibiliza de um tempo extra de uma hora para candidatos com outras necessidades especiais, como por exemplo: paralisia cerebral. As pessoas com deficiência têm direito ao sistema de cotas se a comprovadamente carente. Não existe do IFPE/Campus cotas para específico para pessoa que comprove ser deficiente.

Durante as visitas a esta instituição para observação e obtenção de informações a respeito da política de inclusão na educação profissional podemos constar as adequações arquitetônicas realizadas pelo IFPE/Campus Recife para promoção da acessibilidade física das pessoas com deficiência. Abaixo apresentamos algumas dessas adequações a partir de fotos retiradas pela pesquisadora durante as visitas de observação e das informações do coordenador responsável pela organização do NAPNE no IFPE/Campus Recife.

Na entrada principal do prédio do IFPE/Campus Recife existem três corrimãos de acesso para pessoas que apresentam mobilidade reduzida¹⁷. São corrimãos de aço inox, fixados na escada da entrada do prédio, denominado, bloco “A”.

Foto 2 - Corrimãos de acesso ao bloco “A” prédio do administrativo do IFPE/Campus Recife



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 17/04/2013

Na lateral da entrada principal do prédio ao bloco “A” mais especificamente na lateral do prédio administrativo, observamos uma rampa de acesso para pessoa com mobilidade reduzida. Essa rampa de acesso encontra-se pintada na cor azul com corrimãos para apoio de metal.

¹⁷ Aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Entende-se por pessoa com mobilidade reduzida, a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 12)

Foto 3 - Rampa de acesso para pessoas com deficiência física



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 17/04/2013

Na lateral da entrada lateral do prédio de acesso ao ao bloco “A” e bloco “B” verificamos uma rampa de acesso para pessoa com mobilidade reduzida. Essa rampa de acesso não possui nenhum tipo de pintura e tem um corrimão para apoio de metal.

Foto 4 - Rampa de acesso ao bloco F do IFPE/Campus Recife



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 17/04/2013

No estacionamento externo e interno do IFPE/Campus Recife existem quatro vagas reservadas para pessoas com deficiência. Nestas vagas o símbolo do pictograma branco sobre o azul¹⁸ representa a indicação de acessibilidade.

¹⁸ O símbolo internacional de acesso deve indicar a acessibilidade aos serviços e identificar espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Esta sinalização deve ser afixada em local visível ao público, sendo utilizada principalmente nos seguintes locais, quando acessíveis: a) entradas; b) áreas e vagas de estacionamento de veículos; c) áreas acessíveis de embarque/desembarque; d) sanitários; e) áreas de assistência para resgate, áreas de refúgio, saídas de emergência; f) áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas; g) equipamentos exclusivos para o uso de pessoas portadora de deficiência (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 4).

No estacionamento externo e interno do IFPE/Campus Recife existem quatro vagas reservadas para pessoas com deficiência. Nestas vagas o símbolo do pictograma branco sobre o azul¹⁹ representa a indicação de acessibilidade.

Foto 5 - Vagas de estacionamento reservadas para pessoa com deficiência



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 18/04/2013

Para acessibilidades aos blocos A, B, C, D, E e F existe uma passarela para acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida e cadeirantes, com pode ser observado na foto abaixo. Esta passarela possui estrutura de ferro, pintada de amarelo e com cobertura em acrílico para proteção do sol e da chuva.

Foto 6 - Passarela de acesso aos blocos A, B, C, D e F do IFPE/Campus Recife



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 18/04/2013

¹⁹ O símbolo internacional de acesso deve indicar a acessibilidade aos serviços e identificar espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Esta sinalização deve ser afixada em local visível ao público, sendo utilizada principalmente nos seguintes locais, quando acessíveis: a) entradas; b) áreas e vagas de estacionamento de veículos; c) áreas acessíveis de embarque/desembarque; d) sanitários; e) áreas de assistência para resgate, áreas de refúgio, saídas de emergência; f) áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas; g) equipamentos exclusivos para o uso de pessoas portadora de deficiência (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 4).

Na parte interna do bloco “A” prédio administrativo do IFPE/Campus Recife verificamos a instalação de um elevador adaptado em aço inox de acordo com a NBR 13994²⁰ conforme informações obtidas durante a pesquisa de campo. Este elevador também possui cela em Braille para que os estudantes com deficiência visual possam localizar os botões de acesso aos andares.

Foto 7 - Elevador adaptado para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 22/04/2013

No bloco “A” do prédio administrativo no corredor constatamos a instalação de telefone público acessível para cadeirantes ou pessoas com nanismo é fixado na parede a uma altura de aproximadamente 1,20m.

Foto 8 - Telefone público para pessoa cadeirante



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 22/04/2013

²⁰ Norma Brasileira que trata das especificações para elevadores de passageiros e elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2000, p. 2).

Observando os sanitários desta instituição constatamos que existe tanto nos banheiros masculinos quanto nos banheiros femininos sanitários adaptados para pessoa cadeirante. A foto abaixo mostra as adaptações realizadas nos banheiros como barras de apoio em aço inox fixadas nas paredes a uma altura de aproximadamente 0,80 centímetros cada e bacia sanitária também adaptada para uso da pessoa cadeirante.

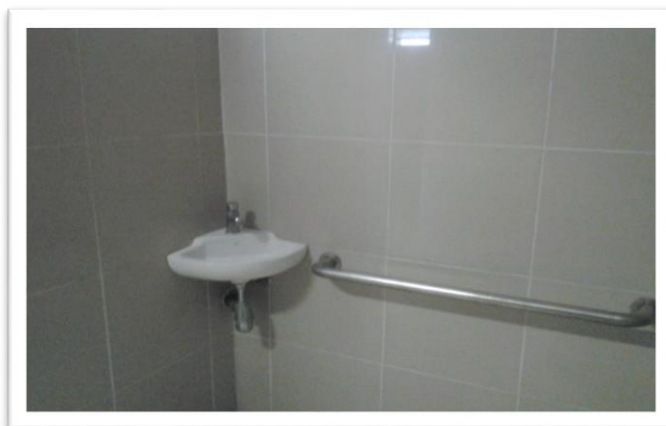
Foto 9 - Sanitário adaptado



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora em 22/04/2013

Verificando as adaptações realizadas nos banheiros desta instituição observamos a existência de lavatório adaptado para pessoas cadeirantes, com pia e torneira adaptadas a altura do aluno cadeirante e corrimão auxiliar.

Foto 10 - Lavatório adaptado



Fonte:Foto tirada pela pesquisadora em 22/04/2013

De acordo com o levantamento realizado durante as visitas para verificação da adaptação física realizamos a leitura de um documento que descrevia como o NAPNE articulou a mudança da estrutura física do IFPE/Campus Recife para promoção da acessibilidade as pessoas com deficiência.

Para esta estruturação o NAPNE realizou uma pesquisa-ação denominada: Identificando os pontos críticos de acessibilidade arquitetônica nas instalações físicas do CEFET-PE de acordo com os padrões fixados na NBR 9050 a partir de um projeto de iniciação científica sobre inclusão. Esse projeto aconteceu no ano de 2005 em parceria com a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)²¹. Este projeto teve como bolsistas alunos com e sem deficiência matriculados neste Instituto.

Em relação as ações desenvolvidas de apoio ao ensino e a aprendizagem do estudante com deficiência na educação profissional constatamos através da observação de campo e dos documentos analisados que o NAPNE realiza as seguintes serviços de apoio:

- identificação da presença de estudantes com necessidades educacionais especiais na instituição;
- avaliação e levantamento das necessidades educacionais específicas destes estudantes;
- intermediação entre os gestores da escola para viabilizar o atendimento necessidades educacionais especiais dos alunos;
- com deficiência; e
- acompanhamento das ações realizadas de apoio a inclusão.

No que concerne ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência verificamos que existe um interprete de libras nesta instituição como suporte pedagógico ao aluno com surdez durante as aulas e durante os eventos promovidos para instituição.

Outro aspecto observado foi a oferta de curso de Libras para os professores e comunidade escolar. Vale ressaltar que também foi verificado durante as visitas de campo que na organização curricular dos cursos superiores de nível tecnológico existência da disciplina de Libras

No atendimento as necessidades específicas dos alunos com cegueira o NAPNE dispõe de uma parceria com o Instituto dos Cegos de Recife para transcrição de algumas atividades em braile, escrita alternativa, modos, meios e

²¹ Órgão de fomento à ciência e à tecnologia, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013).

formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade.

De acordo com as informações obtidas durante as visitas as ações de apoio a inclusão são definidas conforme o perfil do estudante, ou seja, a partir da identificação de alguma necessidade especial apresentada pelo próprio aluno, uma vez que os serviços do NAPNE são divulgados e ofertados para todos os alunos com deficiência, ficando a critério do aluno que apresenta a necessidade especial buscar apoio, sendo desnecessário a apresentação do laudo médico para ser atendido por este serviço.

Também podemos constatar que o NAPNE não realiza a identificação destes alunos, mas espera que os mesmos procurem os serviços e apoios disponibilizados por este serviço.

Com relação ao apoio a inclusão profissional identificamos apenas uma ação que indica um possível apoio nesta área que é o Projeto UNINTUR desenvolvido pelo NAPNE em 2009 com alunos do curso de Técnico em Turismo.

Desse projeto participaram 9 alunos do curso de turismo, entre os quais uma aluna com deficiência física (cadeirante), dois alunos com mobilidade reduzida (lesionados cerebrais) e um aluno com baixa audição.

O Projeto UNINTUR- Universalizando o turismo, iniciou suas atividades a partir da constatação de que os serviços turísticos do Recife não eram preparados para receber as pessoas com deficiência.

Foto 11 - Grupo UNINTUR



Fonte: foto cedida pelo NAPNE, 06/05/2013

Este projeto consistiu-se numa pesquisa sobre a acessibilidade em hotéis e sítios históricos da cidade do Recife com base em 20 itens e da realização de

oficinas para gestores de turismo sobre etiqueta da inclusão. A culminância deste projeto aconteceu com a publicação de uma cartilha sobre turismo inclusivo para ser distribuídas em com hotéis e agências de turismo.

Foto 12 - Cartilha Turismo Inclusivo



Fonte: foto cedida pelo NAPNE

Esta cartilha traz dicas sobre turismo inclusivo e surgiu como resultado do trabalho desenvolvido pelo projeto UNINTUR, apoiado pelo MEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Programa TEC NEP, Diretoria de Extensão do IFPE/Campus Recife e NAPNE. A cartilha apresenta alguns fundamentos da norma técnica da ABNT NBR 9050: 2004 e sua relação com a atividade do Turismo.

Outra ação inclusiva do NAPNE é a realização de palestras sobre educação inclusiva em escolas e faculdades com a participação dos alunos com deficiência do IFPE/ Campus como palestrante. A foto abaixo mostra a palestra sobre educação inclusiva realizada em uma faculdade do município do Recife.

Foto 13 - Palestra sobre educação inclusiva



Fonte: foto cedida pelo NAPNE, 06/05/2013

Observamos também a partir da verificação de alguns documentos cedidos pela coordenação do NAPNE para leitura que este serviço estimula os alunos com deficiência a participarem como palestrantes e cursistas em congressos cuja temática trate de acessibilidade e inclusão.

Foto 14 - Coordenação do NAPNE e alunos com deficiência em Congresso sobre acessibilidade



Fonte: foto cedida pelo NAPNE, data: 06/05/2013

De acordo com as informações obtidas através da leitura do Plano Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2009-2013 o IFPE tem como proposta até 2013 de tomar medidas no sentido de empregar mais professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou Braille para o acompanhamento das necessidades específicas dos alunos com surdez e cegueira e para capacitar professores em todos os níveis de ensino e outros profissionais que compõe a comunidade escolar.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como o objetivo de investigar a política de inclusão na educação profissional do período de 2005 (ano de implantação do Programa TEC NEP/ NAPNE) a 2013 (fase da pesquisa de campo) levantamos informações sobre alunos com deficiência egressos do IFPE/Campus Recife, uma vez que este público poderia nos fornecer informações mais precisas sobre a efetivação da política de educação inclusiva na educação profissional, desde o acesso até a saída (inclusão profissional) nesta modalidade de ensino, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa.

De acordo com Chizotti (2006, p. 110) [...]a pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos[...], portanto, o

trabalho de campo e a interação social entre sujeitos e pesquisador constituem-se em uma etapa essencial da pesquisa qualitativa. Em nosso estudo, a amostra de participantes foi composta por 3 (três) alunos egressos dos cursos de educação profissional do IFPE/Campus Recife.

Conforme informações disponibilizados pelo responsável em coordenar o NAPNE do ano de 2005 ao ano de 2012, mantivemos contato com três alunos com deficiência que concluíram o ensino profissionalizante do IFPE/Campus Recife, neste período, primeiramente pelo facebook e posteriormente por telefone. Durante os telefonemas explicitamos nosso objeto de pesquisa e três dos alunos se dispuseram em participar do estudo em questão. Cabe esclarecer que tentamos manter contato com uma quarta estudante do sexo feminino, também egressa do IFPE/Campus Recife, mas não conseguimos contato para realização da entrevista. Conforme os aspectos éticos referentes à pesquisa com seres humanos, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, capítulo II, da Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, apresentamos aos participantes deste estudo um termo de livre consentimento explicitando os objetivos da pesquisa e a privacidade mantida com relação a sua identidade. Neste termo, ainda estava expressa a liberdade de desistência da participação da pesquisa, sem maiores prejuízos para os participantes. O referido termo foi assinado pelos estudantes egressos os quais receberam cópia do documento.

Durante o contato inicial com os alunos para apresentação da pesquisa e confirmação da participação, levantamos os dados referentes ao perfil dos mesmos, incluindo aspectos pessoais e de formação profissional. Para apresentar o perfil dos alunos egressos, optamos por uma codificação com o objetivo de manter a identidade dos participantes e cumprir com os padrões éticos que fazem parte da pesquisa. Assim, os entrevistados estarão apresentados pela letra (P) de “participante”, seguido de um número de identificação.

4.4 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

De acordo com as informações levantadas com os estudantes egressos entrevistados, apresentamos no quadro abaixo, o perfil dos participantes da pesquisa, descrevendo os dados pessoais e de escolarização. Observamos que 3 estudantes egressos entrevistados são do sexo masculino, com faixa etária de 27 a

35 anos. Quanto ao curso profissionalizante, obtivemos as seguintes informações: 1 (um) aluno concluiu o curso de Segurança no Trabalho, 1(um) estudante concluiu o curso de Técnico em Turismo e 1(um) aluno concluiu o curso em Gestão em Turismo, este último de nível superior.

Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Deficiência	Curso profissionalizante
P 1	27	Masculino	Nanismo acondroplásico	Técnico em segurança no trabalho
P 2	29	Masculino	Paralisia cerebral	Técnico em turismo
P 3	35	Masculino	Eristoblastose fetal	Gestão em turismo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de instrumento da pesquisa de campo (Roteiro de entrevista, 2013).

Com o propósito de esclarecer o leitor acerca dos conceitos das deficiências dos estudantes pesquisados, apresentamos uma breve descrição das mesmas. Entretanto, vale salientar que não pretendemos com este fim rotular ou categorizar as pessoas com deficiência entrevistadas.

A pessoa com nanismo acondroplásico apresenta uma estatura até 20% inferior à média das outras pessoas da mesma idade. Mede menos de 1,45 metros para o sexo masculino e menos de 1,40 metros para o sexo feminino. A pessoa com nanismo apresenta nível de cognição compatível com a sua idade. O nanismo normalmente tem causas genéticas que podem ou não ser hereditárias. Algumas vezes, a baixa estatura resulta de uma parada prematura do crescimento esquelético, causada por uma insuficiência do hormônio do crescimento, secretado pela hipófise (nanismo hipofisário). Na acondroplasia, a baixa estatura está relacionada a deformidades no esqueleto, com pernas e braços pequenos e cabeça grande, mãos pequenas e dedos curtos (BASIL, 2004, p. 215).

A pessoa com paralisia cerebral apresenta sequelas de uma lesão encefálica ocorrida no período pré-natal ou durante a primeira infância, de característica não evolutiva. Tais sequelas causam dificuldades no tônus muscular, na postura e nos movimentos. Contudo, deve-se considerar que as sequelas da lesão podem variar no decorrer do desenvolvimento dessas pessoas de acordo com a tipologia corporal podendo ser caracterizada por paraplegia, tetraplegia, monoplegia e hemoplegia. As pessoas com paralisia cerebral podem apresentar dificuldades diversas, desde

problemas motores discretos até alterações motoras que impedem de realizar movimentos voluntários. Com relação à cognição existem pessoas que apresentam inteligência normal até superiores, como também existem pessoas com paralisia que apresentam deficiência intelectual, com ou sem dificuldades sensoriais da visão ou audição (BASIL, 2004, p. 215).

A pessoa com eritoblastose fetal apresenta dificuldades motoras de origem ósseo articulatórias em decorrência da incompatibilidade de Rh negativo da mãe que se produz em crianças Rh positivas. Isso acontece quando o organismo materno, através de seu sistema imunológico, produz anticorpos específicos contra os glóbulos vermelhos do sangue do feto. Esse glóbulos vermelhos (hemácias) acabam sendo destruídos e, por isso o feto pode ficar anêmico. Após o nascimento, ocorre no organismo do recém-nascido uma intensa destruição de hemácias que resulta em uma anemia profunda, além de uma icterícia adquirida. Como consequência da anemia, são produzidas e liberadas na corrente sanguínea hemácias imaturas, denominada eritroblastos, sendo oriundo daí o nome da afecção. A pessoa com eritoblastose pode apresentar deficiência intelectual, surdez, paralisia cerebral e outras necessidades específicas (BASIL, 2004, p. 219).

Estas características que formam o perfil dos participantes da pesquisa são importantes elementos a serem considerados quando analisamos a política de inclusão na educação profissional. Considerando os dados descritos aqui, podemos sintetizar o perfil dos estudantes com deficiência que tem acesso a educação profissional como preponderantemente formado por alunos do sexo masculino, com idade acima de 26 (vinte e seis) anos e deficiência de origem diversas.

4.5 PROCEDIMENTOS

A pesquisa qualitativa dispõe de uma multiplicidade de técnicas e instrumentos que podem ser utilizados na investigação para atingir os resultados. Para efetivação de nossa investigação, optamos por dois procedimentos: o levantamento de dados e a pesquisa de campo. De maneira específica, realizamos estas etapas:

Levantamento bibliográfico: a primeira etapa deste estudo foi a realização de um levantamento bibliográfico de estudos (teses, dissertações, livros, artigos, revistas científicas, etc.) produzidos no campo da Educação Especial, cuja

abordagem traz a discussão de segregação, integração e inclusão escolar, especificamente no campo da formação laboral da pessoa com deficiência. Buscamos ainda, referências na área de educação inclusiva, publicados nos últimos anos no Brasil e a política de educação inclusiva.

O levantamento foi realizado através de visitas a bibliotecas públicas e bibliotecas digitais disponíveis na internet, durante o período de setembro de 2012 a junho de 2013, bem como em estudos realizados durante as disciplinas cursadas ao longo do mestrado, na linha de Políticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Depois de reunir essa literatura realizamos leituras e registro em fichas.

Nesta etapa reunimos os documentos legais que norteiam a política de educação inclusiva no Brasil como (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e outros).

Além dos documentos oficiais nacionais, levantamos alguns documentos considerados como marcos oficiais do movimento de inclusão das pessoas com deficiência em âmbito mundial (Declaração Universal de Educação para Todos 1990, Declaração de Salamanca 1994, Convenção de Guatemala e outros) que forneceram dados e parâmetros legais para nossa análise dos relatos dos alunos egressos sobre a política de educação inclusiva no que se refere ao acesso, permanência e inclusão profissional.

Pesquisa de campo: segunda etapa deste estudo realizada a partir de maio de 2013, levantamos informações sobre o IFPE/Campus Recife. As informações coletadas nessas visitas foram registradas em instrumento elaborado pela pesquisadora (Apêndice A). A outra técnica utilizada na pesquisa foi a entrevista semiestruturada aplicada com os estudantes com deficiência egressos do IFPE/Campus Recife. (Apêndice B) e que descrevemos com mais detalhes por julgarmos como instrumento valioso na realização da pesquisa.

4.6 A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No intuito de reunir o maior número possível de concepções dos alunos com deficiência egressos do IFPE/Campus Recife sobre a política de educação inclusiva na educação profissional, utilizamos a entrevista como técnica de coleta de dados.

De acordo com a análise de Trivinhos (2009, p. 146) [...]a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar coleta de dados[...]. O autor explica que essa técnica permite a valorização do pesquisador e oferece possibilidades para o informante alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a pesquisa.

A organização da entrevista semiestruturada deve partir de eixos ou questões abertas que ofereçam possibilidades para o entrevistado se posicionar.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básico, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto novas hipóteses que vão surgindo á medida que se recebem as respostas do informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa, a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINHOS, 2009, p. 146).

Para aplicação da entrevista optamos pelo método história oral, pois “o pesquisador procurar conhecer os pontos de vista e circunstância que são peculiares dos envolvidos no fenômeno” (TRIVINHOS, 2009, p. 136).

A entrevista foi organizada em seis pontos: Dados pessoais, de formação profissional e de concepções dos estudantes egressos sobre acesso a educação profissional, as adequações arquitetônicas para acessibilidade, as concepções desses estudantes sobre os serviços e recursos educacionais de apoio a permanência e as concepções desses alunos no que se refere aos serviços de apoio a inclusão no mercado de trabalho.

As questões referentes aos dados pessoais foram de caráter fechado, com perguntas e respostas diretas. As questões referentes às concepções dos estudantes egressos sobre a política de inclusão na educação profissional foram elaboradas através de questões abertas, ou seja, pontos de questionamento que direcionavam a conversa para o objeto de estudo e que por vezes, foi em função dos rumos da entrevista, bem como das informações e interesses que surgiam durante a realização da mesma.

O processo de entrevistas foi realizado durante os meses de maio e junho de 2013. Procuramos organizar o tempo das entrevistas de acordo com a disponibilidade do participante. O processo de entrevista foi realizado individualmente, com uma duração em média de uma hora para cada entrevistado. As questões levantadas durante a entrevista seguiram um roteiro de semiestruturada

e foram registradas em um gravador, o qual permitiu a viabilização da técnica empregada.

Em resumo, as técnicas utilizadas para coleta de dados forneceram informações que possibilitaram uma compreensão das concepções dos estudantes com deficiência egressos do IFPE/Campus Recife sobre a política de inclusão na educação profissional no que concerne ao acesso, permanência e inclusão profissional. Os dados coletados durante a entrevista foram transcritos e organizados em categorias, com a finalidade de interpretação e análise qualitativa, cujo foco estará centrado no nosso objeto de estudo “A política de inclusão na educação profissional”.

De acordo com Trivinês (2009, p. 147) analisar dados qualitativos significa [...] trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, entre eles as transcrições das entrevistas e a análise dos documentos [...]. Esta tarefa implica inicialmente em organizar o material [...] dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes[...].

Para realizar a análise de dados, nos apoiamos no método análise de conteúdo proposta por Bardin (2002, p. 76) que baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, para posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Posteriormente, realizamos a categorização, última fase, que permitiu o tratamento e inferência à interpretação, permitiu também, que os conteúdos recolhidos se constituíssem em análise das entrevistas (BARDIN, 2002, p. 76).

Para utilizarmos o método da análise de conteúdo em nossa pesquisa, nos detemos especificamente em apreender [...] elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não tendo como propósito analisar suas particularidades históricas e psicodinâmicas [...] (CHIZOTTI, 2006, p. 107).

Desse modo, organizamos os relatos dos estudantes egressos entrevistados em quadro nomeados por categorias ou blocos temáticos. A distribuição dessas categorias de análise partiu das questões apresentadas nas entrevistas:

- a) Concepções dos estudantes egressos sobre acesso a educação profissional;

- b) Concepções dos alunos egressos sobre as adequações arquitetônicas para acessibilidade;
- c) As concepções sobre serviços, apoios e recursos de acessibilidade à educação profissional;
- d) Concepções sobre o apoio a inclusão no mercado de trabalho. Como podemos verificar no capítulo a seguir.

5 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo final, apresentamos e discutimos dos dados coletados na pesquisa de campo, especificamente, os dados coletados nas entrevistas. Com esta finalidade tomamos como base os documentos oficiais que tratam da política de inclusão e os aportes teóricos que serviram como pano de fundo para a discussão, ou seja, para o confronto desses dados: discursos dos alunos egressos, os discursos oficiais dos documentos legais e as concepções dos teóricos sobre a educação inclusiva que permitiu uma análise mais profunda do nosso objeto de estudo “A política de inclusão na educação profissional”. Por tratar-se da análise de conteúdo dos alunos egressos do IFPE/Campus Recife acerca da política de inclusão, organizamos o texto a partir dos depoimentos dos estudantes e consequentemente fizemos a análise das falas.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com os princípios da educação inclusiva não cabe às escolas escolherem os estudantes que podem ou não na educação regular. Porém, compete a mesma garantir uma educação de qualidade para todos. Inclusive segundo a Declaração de Salamanca as pessoas com deficiência devem ter acesso a escola regular sem nenhum tipo de discriminação. Mas, o acesso a educação não significa simplesmente inserir o estudante com deficiência no ensino regular, é preciso que a escola ofereça as condições necessárias para que o acesso aconteça com qualidade. (MANTOAN, 2010, p. 46; CORDE, 1994).

Nesta perspectiva Investigamos as concepções dos estudantes com deficiência egressos da educação profissional acerca do acesso a esta modalidade de ensino, considerando que os depoimentos destes estudantes podem nos mostrar a efetividade da política de inclusão na educação profissional. Assim, apresentamos um questionamento aos estudantes, cujo objetivo era investigar o processo de ingresso à educação profissional. Seguem os depoimentos:

Quadro 5 - Concepções sobre acesso a educação profissional

Participantes	Depoimentos
P1	Quando fui bolsista do NAPNE presenciei a mudança no vestibular do IFPE. Após a inscrição nós pegamos as fichas de pessoas com necessidades especiais e ligávamos pra entender o que essa pessoa precisava, então era obrigatório que nós fizéssemos o contato telefônico pra tentar dizer, olha, o que tu tá precisando? em que que eu vou precisar ti ajudar? Você vai precisar de alguém pra transcrever, um transcritor? Você vai precisar de um tempo extra? Precisa de uma cadeira especial? Então esses cuidados foram posteriores a minha geração, mas existiram, eu acompanhei essa progressão.
P2	Eu pedi para fazer prova em sistema especial só eu e uma pessoa para ele fazer o meu gabarito, entendeu, eu não sei se isso é uma ação no NAPNE fui atendido, na prova de um profissional para preencher o gabarito depois de pronto eu marcava na prova e ele passava pra o gabarito.
P3	Eu posso dizer que eu vejo o IFPE com duas visões, antes quando era Escola Técnica e também quando passou a ser o CEFET e futuramente o Instituto Federal, porque a principio eu tentei um curso lá e assim num tive acessibilidade nenhuma mais depois de 10 anos que eu voltei, assim, já vi algo diferente desde o momento em que eles entraram em contato comigo pra gente ter uma reunião e ver as minhas necessidades para eu fazer a prova. No dia da prova tinha uma pessoa a minha disposição para suprir minhas necessidades, a qual eu precisasse no momento ali e assim não tive nenhum problema nenhum constrangimento, foi tudo ao contrario, que eu já tinha feito outras seleções, outras provas e outras faculdades, e pra mim assim foi um diferencial no IFPE naquela época.

Fonte: entrevista realizada com os alunos egressos do IFPE/Campus Recife.

Os relatos dos alunos com deficiência egressos sobre o acesso a educação profissional, notadamente no que se refere ao processo seletivo, tratam da importância do atendimento as necessidades específicas, como: o apoio e recursos especializados para suporte durante à realização dos exames de seleção e prova em sistema especial.

Ao nosso ver, as concepções destes estudantes mostram com clareza a compreensão que os mesmos tem sobre seus direitos. Os discursos são bem enfáticos quando passam a ideia de “obrigatório”, “fui atendido”, “suprir minhas necessidades”, entre outras palavras. Percebemos que os depoimentos assumidos por esses estudantes é fruto da conscientização sobre a política de inclusão e pode ser notado quando descrevem “esses cuidados foram posteriores a minha geração”, “eu acompanhei essa progressão”, “a principio eu tentei um curso lá e assim num tive acessibilidade”, “eu já tinha feito outras seleções, outras provas e outras faculdades, e pra mim assim foi um diferencial no IFPE naquela época”. Os depoimentos dos estudantes externam o discurso oficial da política de inclusão que

vem ocupando espaço central nas agendas governamentais, como uma alternativa de oferecer educação para todos.

Contudo, para que a educação seja de fato de direito para todos é preciso que as necessidades específicas dos estudantes com deficiência sejam atendidas através da identificação, elaboração e organização de serviços, apoios e recursos pedagógicos de acessibilidade à educação que são essenciais para eliminação de barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência na escolar regular (BRASIL, 2008, p. 14).

Conforme Stainback, S; Stainback, W (1999, p. 21) a educação inclusiva é a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas provedoras onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. A Política de Educação Inclusiva garante a satisfação das necessidades específicas dos alunos com deficiência quando afirma que cabe as escolas se organizarem para o atendimento dessas necessidades provendo condições necessárias para o acesso a educação de qualidade (BRASIL, 2001, p. 45).

Em nosso entendimento, o acesso do aluno com deficiência à educação profissional deve ser apoiado a partir de serviços que complementem ou suplementem a educação dessas pessoas quando necessário, através da efetivação de uma política de educação inclusiva que atenda realmente a todos e que não fique apenas no discurso, mas que crie as condições necessárias para que a inclusão escolar do estudante com deficiência aconteça. A escola numa perspectiva inclusiva acolhe e respeita as diferenças de todos os alunos com ações efetivas, visando o atendimentos das necessidades desses alunos (MONTANO, 2010, p. 45).

Nesse sentido, acreditamos que a inclusão escolar dos alunos com deficiência requer uma mudança profunda no sistema educacional, começando pelo acesso, com a garantia da equiparação de oportunidades durante a realização do processo seletivo, a partir dos apoios necessários para que os estudantes com deficiência possam ser atendidos em suas necessidades educacionais especiais, caso contrário, a escola estará apenas disfarçando o processo de inclusão escolar e contribuindo dessa forma com a exclusão educacional do aluno com deficiência.

Com base nos depoimentos dos alunos egressos a instituição pesquisada, no que se refere ao processo ingresso, tem atendido as necessidades específicas das pessoas com deficiência, garantindo assim o direito dessas pessoas a inclusão na educação profissional.

5.2 CONCEPÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

A Política de educação inclusiva lançada pelo MEC e SEESP em 2008 tem como propósito promover a inclusão na educação regular dos estudantes com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Entre as orientações desta política está a garantia da acessibilidade arquitetônica das escolas (BRASIL, 2008, p. 14).

A lei nº 10.098/2000 já garantia essa acessibilidade para pessoas com deficiência na perspectiva de suprimir as barreiras e obstáculos que impedem ou dificultam a acessibilidade deste grupo, nas vias públicas, no mobiliário urbano, nos edifícios, nos transportes e comunicação.

Especificamente relacionado a inclusão do aluno com deficiência na educação regular, o Decreto nº 6.571/2008 e mais recentemente o Decreto nº 7.611/2011 orientam a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Observamos que os discursos oficiais da política de inclusão a operacionalização dos princípios de acessibilidade arquitetônica a partir do Programa Escola Acessível para as escolas municipais e estaduais na perspectiva de adequar o espaço físico das escolas através de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola. Nas instituições de ensino superior os princípios da acessibilidade arquitetônica são desenvolvidos através do Programa Incluir, cujo objetivo é tornar acessível a educação das estudantes com deficiência a partir da criação de Núcleos de Acessibilidade, visando garantir a inclusão acadêmica, a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.

Nos depoimentos dos estudantes com deficiência egressos da educação profissional, quando perguntamos quais eram as suas concepções sobre acessibilidade arquitetônica, podemos analisar como vem sendo efetivado esse direito nas escolas de educação profissional, como podemos ver nos relatos a seguir.

Quadro 6 - Concepções sobre acessibilidade arquitetônica

Participantes	Depoimentos
P1	Eu tenho um metro, trinta e quatro e meio, eu tenho mais ou menos 56 centímetros de perna, um degrau de ônibus normalmente, os ônibus de Recife não são adaptados. [...] existe ônibus com degraus de até 55, 56 centímetros, então quando você bota esse ônibus perto de um declive ele vai subi quase pra 60 centímetros, então eu tinha que me desgastar pra subir nesse ônibus. O IFPE tem algumas características que eu particularmente não era muito simpático, existiam umas catracas, onde o aluno deveria passar por essas catracas. [...] então o que acontece, após as catracas existe uma escada e uma rampa, beleza, porém essa rampa não respeitava nenhum dos padrões da NBR 9050, onde a NBR 9050. [...] havia sim uma rampa acessível com os padrões de guarda corpo com os padrões de inclinação mais ela ficava nas áreas do carro, então isso é um contexto que o aluno desce na porta do IFPE mas tem que entrar pela área de carro.
P2	[...] o colégio em si ele é muito plano as portas já eram largas não tem tanto difícil acesso, mas ele era de primeiro andar, quando eu entrei não tinha elevador [...] mais ai o colégio fez uma licitação e colocou um elevador.
P3	Com certeza, eu posso dizer que eu vejo o IFPE com duas visões, antes quando era Escola Técnica e também quando passou a ser o CEFET e futuramente o Instituto Federal, porque a principio eu tentei um curso lá e assim num tive acessibilidade nenhuma mais depois de 10 anos que eu voltei, assim, já vi algo diferente desde o momento em que eles entraram em contato comigo pra gente ter uma reunião e ver as minhas necessidades para eu fazer a prova. [...] na primeira vez que eu tive a oportunidade de chegar lá não tinha elevador, da segunda vez já tinha elevador pra que a gente tivesse acesso ao primeiro andar e sem falar em outras áreas com relação à espessura das portas, e outras coisas também, banheiro a gente já pode ver uma acessibilidade. Com certeza, eu acredito que com o NAPNE ali no IFPE eles se preocuparam em preparar o ambiente para justamente receber a pessoa com necessidades especiais, certo que tem coisa que ainda precisam melhorar e acredito que com o tempo eles vão fazer isso. [...] no caso o acesso pra quadra é algo que precisa melhorar, na minha época, não sei agora como é que esta não é, mas o acesso até a quadra até o campo ainda tinha uma dificuldade pra se poder chegar lá. É como eu disse a você tem o elevador, mas só que esse elevador ele era disponível para todos os alunos, então nem todos os alunos respeitavam o elevador e alguns momentos em que eu passei lá estudando o elevador estava quebrado. [...] eu tinha que usar a escada e pra mim era um pouco incomodo não é, porque você imagina você ser erguido por duas ou três pessoas embora que aparentemente seja muito seguro mas tem aquele constrangimento do temor de cair.

Fonte: Entrevista realizada com os alunos egressos do IFPE/Campus Recife.

Conforme esclarece a Lei nº 10.098/2000 acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes e nos sistemas de comunicação e informação.

Os depoimentos dos alunos egressos abordam sobre a necessidade de acessibilidade nos transportes coletivos, como quando é focado por um entrevistado sobre as dificuldades de acesso: “os ônibus do Recife não são adaptados”, “eu tinha que me desgastar para subir nesse ônibus.” No que se refere a acessibilidade na escola, os depoimentos tratam sobre o uso de catracas, da existência de rampas fora do padrão das normas técnicas.

Os discursos dos alunos egressos da educação profissional mostram que entre o direito a acessibilidade arquitetônica e a efetividade desse direito faltam ações mais concretas, pois ainda estamos caminhando a passos lentos se consideramos a história da educação especial no Brasil e as discussões sobre inclusão na educação, especificamente aquelas relacionadas a acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar.

As colocações dos estudantes entrevistados demonstram a contradição entre o discurso oficial da política de inclusão e o contexto de acessibilidade, uma vez que a política de inclusão prega a acessibilidade em todos os espaços sociais, inclusive na escola, através dos programas disponibilizados pelo governo federal. As dificuldades de acessibilidade seja nos transportes, seja nos espaços escolares, denota que as pessoas com deficiência ainda convivem com a exclusão social no seu cotidiano.

Os discursos denotam também que ainda estamos vivendo uma fase de transição entre exclusão e inclusão social das pessoas com deficiência. Exclusão à medida que a acessibilidade aos transportes (meio de condução indispensável para garantia do ir e vir) não estão totalmente disponíveis para esse grupo social. Inclusão quando podemos verificar algumas iniciativas, no o caso da instituição pesquisada, que com a implantação de um núcleo de acessibilidade, o NAPNE, tem implementado a política de inclusão na educação profissional a partir de várias ações inclusivas, como pôde ser visto durante a pesquisa de campo.

Ao nosso ver, essas dificuldades na acessibilidade arquitetônica não se limitam apenas as iniciativas das instituições de ensino, mas sim a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva no Brasil que preze não por ações

compensatórias, mas que garanta de fato e de direito a equiparação de oportunidades em todos os espaços coletivos da sociedade.

Nessa linha de pensamento Sassaki (2006, p. 39) esclarece que equiparação de oportunidades na sociedade acontece a partir do momento que todas as pessoas são vistas e respeitadas em suas diferenças e para elas são disponibilizados de forma acessível todos os ambientes tanto os construídos como os naturais, todos os bens e serviços existentes, inclusive na educação.

5.3 CONCEPÇÕES SOBRE SERVIÇOS E RECURSOS EDUCACIONAIS DE ACESSIBILIDADE

Durante muito tempo em nossa sociedade as pessoas com deficiência receberam uma formação laboral baseada nos modelos de segregação e integração escolar, cujo atendimento acontecia em instituições especiais. Essa atenção laboral ocorria em ambientes separados da sociedade, tendo como foco de atendimento nas dificuldades dos estudantes com deficiência. A ideia desses modelos era a reabilitação do aluno com deficiência. No modelo segregativo, o foco era no tratamento e na cura da deficiência. No paradigma da integração escolar a atenção era focalizada na normalização das pessoas com deficiência. Essa é a realidade das escolas especializadas que ainda trabalham numa perspectiva excludente, em contraposição ao paradigma da inclusão.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica a educação profissional é um direito do aluno com deficiência e visa sua integração produtiva na sociedade. Com esse objetivo tal diretriz orienta que o ensino profissionalizante público ou privado deve matricular os estudantes com deficiência a partir da promoção de condições de acessibilidade, formação de recursos humanos, da eliminação de barreiras atitudinais e outras (BRASIL, 2001, p. 62).

A Política de educação inclusiva reafirma as orientações dessas diretrizes, quando afirma que para que a inclusão do aluno com deficiência aconteça com qualidade os sistemas de ensino devem contar com o apoio da educação especial através do atendimento educacional especializado e de outros suportes, no intuito de atender as necessidades específicas dos alunos e assim ampliar as oportunidades de inclusão no mercado de trabalho (BRASIL, 2008, p. 16).

Os estudantes pesquisados egressos da educação profissional retratam em seus depoimentos a necessidade de serviços, apoios e recursos de acessibilidade à educação profissional, como podemos ver nos relatos a seguir.

Quadro 7 - Concepções sobre serviços e recursos educacionais de acessibilidade

Participantes	Depoimentos
P1	Quando eu ingressei no IFPE, o NAPNE estava em formação eu só vim ver mesmo o NAPNE atuando quando eu já estava de saída, porque eu só ia uma ou duas vezes por semana pra pagar alguma cadeira. Não havia a disponibilidade de cadeiras, na verdade, o material específico, em braile, ou letras ampliadas, ou qualquer outro recurso de acesso desse tipo educacional do tipo pedagógico, eu não tive necessidade, mas cadeiras adaptadas seriam interessantes e nunca ouve, nunca ouve uma preocupação de chegar essa cadeira pra mim, o NAPNE ele chegou posterior a isso. [...] quanto a mim, educacional em si, não houveram grandes necessidades nunca tive grandes problemas. Eu tive um problema com um professor em que ele citou num dado momento esse anãozinho de merda, e ai esse professor foi transferido da unidade porque eu não deixei que ele continuasse ou a diretoria ou a gerência, na época gerente, tomava providencia em transferir esse cidadão ou eu ia tomar minhas providências, esse cidadão foi transferido.
P2	[...] o que o NAPNE contribui pra mim, na verdade não com aluno, por que como aluno eu não precisei de nada, eu estudava fazia prova não precisava de nenhuma prova ampliada, por exemplo, não precisava de muitas coisas. [...] eu entendo que o NAPNE não entreviu em nada para mim, eu vim intervir para outras pessoas, uma pessoa com baixa visão ai o NAPNE ia e conversava como faz de melhor forma. Para mim eu não precisei de intervenção, eu me senti melhor como pessoa de respeito, respeito eu sentir melhor por que a gente já vê um amigo cadeirante puder ter acesso, o que eu vi de bom é o respeito. O NAPNE para mim ajudou na questão de entender a política da pessoa com deficiência, teve haver uma independência muito grande. [...] teve uma vez que uma professora quis fazer uma prova comigo oral, eu e ela, eu achava melhor essa didática por que comigo era oral, tá entendendo, agora não foi uma coisa que ela teve uma instrução, foi uma coisa, ela gostava dessa maneira e ela acertou”.
P3	[...] primeiramente uma coisa que me chamou a atenção foi conscientizar os professores que nós somos capazes porque às vezes os professores olha pra nós e vê algo, não tem a estrutura até por falta de conhecimento, que eles não tiveram uma preparação e olham e acha que a gente não têm condição. Então o NAPNE ele capacitou os meus professores que trabalharam comigo primeiramente em dizer que eu sou capaz de fazer aquilo.

	Bem é como eu disse, capacitados não, eles estavam se capacitando e o NAPNE foi essa ferramenta que levou essa conscientização para eles. [...] eu posso dizer que o NAPNE ele foi mais como um orientador, certo, um orientador, e também assim varias vezes me deu a oportunidade de eu conhecer novas ferramentas pra eu esta usando a internet, o computador. Me levou ao conhecimento da tecnologia assistiva esta disponível a mim. [...] onde eu encontrei o teclado virtual ao qual me adaptei, foram várias opções que trouxeram pra mim, mas ao que eu mais me adaptei foi o teclado virtual onde eu posso digitar os meus textos e trabalhar fazendo minhas atividades. [...] A minha própria cadeira é o meu local de estudar, a minha cadeira de rodas. Interessante também que eu iniciei com uma cadeira lá e o NAPNE disponibilizou, brigaram e conseguiram uma cadeira pra que eu me sentisse mais confortável, então ele se preocuparam nisso também. [...] teve professor que na hora da prova optou pela prova oral, certo, eu entendi até, mais pra mim assim eu consegui superar, é mais constrangente esta de cara a cara com o professor, e ele dizer a você, diga a resposta tal, não é o mesmo do que você tá com a folha escrevendo e pensando, não é verdade, então assim eu conseguir superar mais foi um pouco constrangedor Como eu precisava de uma pessoa para escrever eu até compreendo a visão do professor, dessa pessoa até querer me ajudar, eu compreendo isso ai, mais assim eu acredito que não sei poderia ser uma prova no computador como eu posso mexer o mouse e ai eu estaria respondendo, entendeu, ai seria uma opção. [...] presenciei várias vezes o NAPNE através do coordenador na frente guerreando, pra que um aluna com deficiência visual tivesse o sonho dela realizado, que é de estudar eletrotécnica. Eu senti resistência de uma parte dos professores, de uma parte, porque dizia: como é que a gente vai fazer uma prova assim... assim... assim... ? [...] Eu diria que é a falta de preparação deles, porque eu acredito que tudo é possível no âmbito desde que se queira fazer certo, uma coisa que eu aprendi que eu jamais desmotive alguém, mas que minha palavra seja você pode.
--	---

Fonte: Entrevista realizada com os alunos egressos do IFPE/Campus Recife.

Como podemos constar nas falas apresentadas pelos estudantes com deficiência os serviços, apoios e recursos de acessibilidade à educação profissional são necessários ao atendimento das necessidades especiais, no tocante: a acessibilidade arquitetônica, pedagógica, formação de professores para inclusão, apoio a independência da pessoa com deficiência, orientações quanto ao uso da tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado.

Diante dos discursos desses alunos percebemos que um dos grandes entraves para efetivação da política de inclusão na educação profissional, além da acessibilidade arquitetônica, do atendimento educacional especializado, é a

formação dos professores. Conforme visto nos depoimentos dos entrevistados o professor precisa de preparação profissional para trabalhar com a diversidade.

A política de educação inclusiva lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na perspectiva de capacitar os professores para educação inclusiva, garantindo a formação de professores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2008, p. 17).

No entanto é central nas falas dos entrevistados a necessidade do atendimento especializado e da formação do professor para inclusão para que do aluno com deficiência na educação profissional seja bem sucedida.

Para Sassaki (2006, p. 40) inclusão não significa simplesmente incluir os alunos com deficiência nas salas regulares. Incluir significa oferecer condições de acesso, ou seja, estrutura física, formação de professores, recursos pedagógicos e de acessibilidade, atitudes de conscientização, etc.

A inclusão impõe reformas no sistema educacional a partir de práticas educativas que garantam o acesso e a participação de todos os alunos e de remoção de barreiras que impedem ou restringe a participação dos alunos com deficiência nos ambientes educacionais (MANTOAN, 2010, p. 46).

Concordamos com esses autores, pois falta de acessibilidade arquitetônica, de atendimento especializado e de preparação do professor tem restringido ou mesmo impedido o acesso ao aluno com deficiência à educação regular. Entretanto, a política de educação inclusiva garante todas essas faltas. Cabe reflexão sobre a formação professores na instituição pesquisada, uma vez que a política de educação inclusiva tem disponibilizado formação para educar na diversidade.

5.4 CONCEPÇÕES SOBRE APOIO A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

No debate sobre a profissionalização das pessoas com deficiência, o trabalho é um dos principais meios de inserção social e de fundamental importância para minimizar a exclusão desse grupo social. Pelo trabalho essas pessoas podem sair de situações segregativas para uma posição de independência. Nessa perspectiva, o trabalho contribui para autoestima e ajustamento social dessas pessoas (MENDES et al., 2004, p. 106).

No Brasil a partir da Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência a educação profissional passou a ser entendida como direito do

estudante com deficiência matriculado do ensino fundamental, médio ou egressos dessas modalidades. Nesse sentido cabe as instituições de formação profissional públicas ou privadas garantir a habilitação profissional visando ampliar as oportunidade de acesso dessas pessoas ao mercado produtivo (DECRETO nº 3298/99, art. 30).

A Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 129/1991 garante a elaboração de uma política de reabilitação profissional e emprego para todas as pessoas com deficiência a partir do principio de igualdade de oportunidades.

Nessa mesma perspectiva a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 garantiu a conquista e conservação da autonomia profissional dessas pessoas, bem como a plena inclusão e participação de todos os aspectos da vida.

Nas falas dos estudantes investigados sobre o apoio a inclusão no mercado de trabalho, podemos constatar como vem sendo realizado esse apoio, como veremos a seguir.

Quadro 8 - Concepções sobre apoio a inclusão no mercado de trabalho

Participantes	Depoimentos
P1	O NAPNE teve grande influência na formação, na inclusão não. Porque quando consegui a vaga foi por meios externos, o IFPE não tem um plano muito bom de inclusão nos estágios tanto pra pessoas sem necessidades especiais quanto pra pessoas com necessidades especiais. O plano de estagio do IFPE, a proposta de estagio do IFPE é muito pobre tá, ela precisa ser muito melhorada. [...] então quando eu entrei o próprio o coordenador do NAPNE, não sei se ele hoje continua [...] Ele balizava muito os meus comportamentos quanto ao nanismo e quanto ao profissional, o quanto eu poderia mexer com as duas coisas e equalizar as duas coisas. [...] ele me orientava quanto a atitudes, o quanto o nanismo e quando eu preciso me impor quanto profissional não deixando que o nanismo atrapalhe. [...] quanto ao profissional técnico de segurança, e aí o NAPNE ajustou muito bem isso, além dos meus direitos de saber que as adaptações e as coisas que eram construídas pra mim dentro de um âmbito não só profissional, mas do âmbito comercial não era por que o cara era bonzinho, mas sim por que ele estava cumprindo a lei, ele faz por que tem que fazer. Minha inclusão profissional, na verdade eu comecei a trabalhar com 13 anos de idade eu fui formado pela escola de circo de São Paulo, então comecei a trabalhar. Trabalhei numa companhia aérea durante muitos anos. Após sair do IFPE trabalhei numa multinacional metalúrgica como técnico de segurança entrando como estagiário e posteriormente como

	técnico. Hoje eu trabalho com representação de vinhos e leciono segurança do trabalho. O IFPE ainda tem uma influência muito grande na minha vida, porque hoje eu passo o conhecimento adquirido e aí sim é uma sementinha plantada pelo NAPNE porque a gente sempre toca no assunto de inclusão da preocupação com a acessibilidade.
P2	O NAPNE foi um caminho para entender, o que é barreira arquitetônica, um turismo inclusivo, tudo isso. Não foi o curso que me ensinou o que é turismo inclusivo, apesar do curso ser de turismo. [...] juntou o turismo com a inclusão e foi a pesquisa dentro do NAPNE. O UNINTUR não contou muito com o os professores não se envolveram, foi um projeto dos alunos do professor Gustavo, ele pesquisou com as pessoas com deficiência, o turismo inclusivo. Foi feito um check list do que já tinha no mercado tudo isso o NAPNE promoveu. [...] apesar de eu ter feito turismo, nunca trabalhei com turismo, por entender um pouco sobre inclusão da pessoa com deficiência eu escolhi mais continuar trabalhando na área de inclusão da pessoa com deficiência, tanto é que hoje em dia, eu estou na Coordenação de Apoio a Pessoa com Deficiência na Prefeitura de Jaboatão, na Secretaria de direitos humanos. [...] quando eu sai do IFPE em 2007, 2008 eu fiquei sem trabalho aí eu ia numa escola fazer oficina me pagavam, eu fiquei assim, eu recebia benefício, aparecer um emprego, apareceu mais eu escolhia não ficar, por conta do benefício, com medo de perder o salário. Por conta de eu estar na política e preferi dar palestra e oficina, aí eu preferi ficar assim. [...] mas como mudou a lei do benefício de não perder o benefício, o benefício ser suspenso, eu entrei na Superintendência Estadual de Pessoa com Deficiência, lá eu fazia oficinas sobre inclusão no interior, eu passei por trinta e dois interiores em quatro meses foi pouco por que eu passei só isso, por que aí me chamaram para Jaboatão e eu dentro do quadro da prefeitura preferi ficar em Jaboatão. [...] sou efetivo, eu entrei como técnico social e essa semana fui empossado como chefe de núcleo. O NAPNE pra mim contribuiu demais no conhecimento nas indicações iniciais, de fazer oficinais e palestras, teve de emprego menor que não quis, teve indicação do trabalho do hotel, com uma serie de trabalhos com certeza. [...] entender só de turismo é uma coisa [...] entender de turismo e inclusão por conta do NAPNE é outra coisa. [...] se não tivesse NAPNE tipo eu entrei no IFPE em 99, eu entender o que de inclusão? que ninguém ia falar nada de inclusão, eu ia entender só de turismo. O NAPNE contribuiu demais é na matéria de vida porque podia trabalhar na secretaria de turismo e não sabe nada de inclusão no turismo, mas eu sei por conta do NAPNE, é aliado. [...] porque a inclusão ela pode ser pela lógica, pode ser na arquitetura, pode ser no turismo, todos tem que entender de inclusão um professor, um médico. Chega um paciente surdo, o médico vai se embananar, porque sabe de muita coisa mas não sabe atender, não sabe falar, então todos tem que entender de inclusão.

P3	[...] eu tive a oportunidade de estagiar no próprio IFPE [...] mais eu posso dizer que assim no NAPNE, ele contribuiu na área que hoje eu atuo, certo, justamente, trabalhar com palestras. [...] no NAPNE eu aprendi muito isso, tive essa oportunidade de falar, de me expressar, certo, então é eu posso dizer que é uma área que me desenrolou mais. [...] me levou mais pra essa visão, por que a minha ferramenta hoje é a minha fala, entendeu, eu posso dizer que é um dom que eu recebi e o NAPNE eu posso dizer que ele escancarou essa porta pra mim foi nessa área”. “[...] eu estou iniciando um negócio, que eu posso dizer que é o meu próprio negócio, certo, onde eu estou trabalhando junto com um grupo de pessoas, onde eu chamo pessoas para fazer parte da minha equipe. [...], eu chamo de JF empresas [...] por que JF sou eu, empresas são aqueles que se associaram a mim. Eu vejo cada pessoa como uma empresa móvel essa é a minha visão [...] então é nessa área que eu trabalho”. [...] eu tô dando palestras tanto pela internet como na minha casa e aonde for preciso [...] mais futuramente eu me vejo até como uma pessoa na área da motivação. De motivar pessoas, entendeu, eu me vejo nessa área. Hoje sou associado a uma empresa do Marketing Multinível justamente eu vou em busca de quem deseja ter o seu próprio negócio. [...] estou a quatro anos nessa área e posso dizer que o curso de Gestão em Turismo, o NAPNE onde eu passei me trouxe experiência para que hoje eu estive efetuando isso.
------------------	--

Fonte: Entrevista realizada com os alunos egressos do IFPE/Campus Recife.

Percebemos pelos depoimentos dos estudantes egressos entrevistados que o apoio da instituição pesquisada para inclusão profissional é visto como influenciador na formação profissional, mas não da inclusão laboral, que o apoio é ainda precário e precisa ser melhorado. Entretanto, existem outros depoimentos que focam a contribuição, os serviços de apoio, a inclusão profissional dessa instituição como: balizador de comportamentos e atitudes profissionais, orientador dos direitos das pessoas com deficiência, das adaptações no âmbito profissional, da preocupação com a acessibilidade, no direcionamento de uma profissão, nas indicações iniciais para emprego, no incentivo ao empreendedorismo.

Conforme a política de educação inclusiva, na educação profissional os serviços, apoio e recursos de acessibilidade visam também à formação para inclusão no mercado de trabalho (BRASIL, 2008, p. 10).

Observamos nos relatos dos alunos investigados a existência de apoios a inclusão profissional na instituição pesquisada partir de ações de incentivadoras e orientações tanto nas atitudes da pessoa com deficiência durante o processo de

inclusão profissional, quanto a oferta de oportunidades de estágios e empregos. A inclusão profissional da pessoa com deficiência vem sendo respaldada pela lei nº 8.213/1991.

Mas, para que essa inserção aconteça é preciso que as pessoas se habilitem profissionalmente. Nesse sentido os estudantes com deficiência devem ter apoio dentro das estruturas comuns de educação laboral para que a inclusão profissional aconteça. Por isso é necessário que seja colocado em prática os serviços de apoio a inclusão profissional das pessoas com deficiências nas instituições profissionalizantes para que o processo de inserção laboral seja encaminhado adequadamente e assim se efetive a inclusão social das pessoas com deficiência através do trabalho.

Em função disso defendemos a necessidade da criação de núcleos de acessibilidade nas escolas de educação profissional na perspectiva de ampliar as oportunidades de acesso, permanência e inclusão profissional, pois compreendemos que esses núcleos podem contribuir enquanto serviço especializado para eliminação de barreiras que vem dificultando o acesso dos alunos com deficiência a educação profissional desde o ingresso.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais levantadas com base nos aportes teóricos tomados neste estudo, na legislação e nos dados coletados durante a entrevista. Esclarecemos que este trabalho não tem como característica generalizar dados, opiniões e concepções dos estudantes no sentido de oferecer uma resposta final sobre a problemática tratada. As discussões estão longe de se esgotarem, de modo que qualquer tipo de reflexão sobre o tema é importante para o campo das pesquisas em educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a política de inclusão na educação profissional em uma instituição de ensino profissionalizante no município de Recife, estado de Pernambuco.

A princípio, temos a compreensão de que estudo não se dá por acabado, tendo em vista que a realidade não é algo estático, e que cada dia surge um novo elemento que precisa ser considerado nesse processo. Entendemos que as respostas foram obtidas nesta pesquisa e têm caráter provisório, se levarmos em consideração o caráter fluído da vida das pessoas, bem como das mudanças que ocorrem constantemente em nossa sociedade.

Esta pesquisa representa um passo na busca de informações, para obtenção de respostas, ainda que incipientes, sobre a política de inclusão na educação profissional. Todavia, pretendemos que contribua para contínua problematização e reflexão no campo da educação, motivando outras pesquisas, que possam suscitar respostas às lacunas aqui evidenciadas ou perguntas que aqui ficaram sem respostas.

No momento de extrair algumas conclusões possíveis neste estudo, cabe retornar alguns aspectos teóricos e práticos sobre os dados analisados, numa perspectiva conclusiva. Na tentativa de fazer uma breve retrospectiva do caminho até aqui percorrido, tomaremos como ponto de partida as questões norteadoras da pesquisa: Existe uma política de inclusão na educação profissional? Se existe, como vem sendo implantada esta política na perspectiva de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino?

Partindo destas questões que se alinham com o objetivo da pesquisa, foi necessário refletir sobre a formação laboral ofertada a pessoa com deficiência sob os modelos da segregação e integração escolar no Brasil. Entendendo que a discussão sobre esses modelos de formação, se constitui como elemento importante para uma melhor compreensão acerca dos princípios que as sustentam.

No paradigma da segregação, as atividades laborais ofertadas aos alunos com deficiência eram planejadas para atendê-los em ambientes separados, das escolas ou classes especiais, sendo foco desse atendimento centrado nas impossibilidades dos alunos. Acreditava-se que a causa da deficiência centrava-se nas questões orgânicas, físicas e neurológicas. Em consequência dessa visão, as

peessoas com deficiência eram vistas como doentes e classificadas para receberem atendimento pelo tipo de deficiência que apresentava.

No modelo da integração escolar, a formação laboral dos alunos com deficiência eram planejadas a partir de oficinas de produção ou terapêuticas oferecidas pelas instituições especiais ou centros de reabilitação profissional. Esse modelo requeria que as pessoas com deficiência fossem adaptadas para conviver em sociedade. Nesse sentido essas pessoas deveriam ser normalizadas para posteriormente serem integradas socialmente. Em poucos casos, as pessoas com deficiência eram encaminhadas para as escolas de educação profissional regulares. Entretanto essa integração só acontecia se este aluno estivesse adaptado para ser inserido na sociedade.

Essa reflexão nos ajuda a entender que modelos se ancoram nos preceitos segregativos e integradores que passam pelo entendimento que existe no sujeito com deficiência algo desviante que é preciso colocar nos padrões considerados pela sociedade como normal. Ao nosso ver, o desconhecimento das possibilidades laborativas das pessoas com deficiência, o preconceito, “falta” de vontade política de modificar tais práticas, contribui para exclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no mundo do trabalho.

A partir da regulamentação da política de integração da pessoa portadora de deficiência, vislumbra-se a possibilidade de acesso das dessas pessoas à educação profissional nas instituições de ensino regular, mas esta política ainda apresenta caráter excludente à medida que abre a possibilidade para essa formação continuar sendo ofertada em espaços restritivos como as instituições especiais e os centros de reabilitação profissional não contribuindo dessa maneira para inclusão social, uma vez que impõe barreiras a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade.

Nas discussões teóricas sobre educação inclusiva, vimos que os autores enfatizam que não cabe às escolas escolher o aluno que dela pode não participar. Mas, cabe as mesmas oferecer educação de qualidade, atendendo a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e baseadas na equiparação de oportunidades, a partir do atendimento das necessidades individuais de cada estudante, inclusive para aqueles com deficiência. Para esse grupo social cabe a escola a organização de atendimento educacional especializado com suplementar

ou complementar a educação dessas pessoas na perspectiva de garantir que a sua inclusão na educação regular aconteça com qualidade.

No tocante aos dispositivos legais que normatizam a política de educação inclusiva no Brasil, pode-se afirmar que existe uma considerável coletânea de textos legais: leis, decretos, resoluções, com vista à promoção da inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sobretudo, nas escolas regulares. Ressaltamos que o direcionamento dos documentos oficiais e da própria política de inclusão representa um ganho à medida que estimulam novas discussões no campo da educação, especificamente no sentido de pensar as questões sobre acessibilidade, acesso, atendimento educacional especializado e outros apoios para permanência da pessoa com deficiência na educação regular. Por outro lado, verificamos a existência de documentos que não garante a educação das pessoas com deficiência na educação comum.

No que se refere educação profissional numa perspectiva inclusiva, os documentos legais, orientam a inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional. De um lado, alguns programas de educação profissional vem sendo implantados nesse sentido. Mas, por outro lado os dados censo escolar indicam que o acesso das pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino ainda é restrito, apesar das orientações das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica orientar que a educação profissional é um direito do estudante com deficiência nos níveis básico, técnico e tecnológico e a política de inclusão garantir, quando necessário, o atendimento as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, através de serviços, apoios e recursos pedagógicos de acessibilidade na perspectiva de ampliar as oportunidades de acesso, permanência e inclusão profissional. O que indica a pouca efetividade da política de inclusão na educação profissional.

Com base nos pressupostos desenvolvidos neste trabalho, ressaltamos que a discussão sobre a política de educação inclusiva deve ir além do discurso oficial, adentrando para questões mais específicas da educação, e propriamente das condições de acesso às escolas de educação profissional, na perspectiva de garantir o direito dos alunos com deficiência nesta modalidade de ensino. Entendemos que a política de inclusão não surgiu apenas em função dos

movimentos e lutas pela educação para todos, embora reconheçamos que os movimentos tiveram impactos significativos em sua formulação. Compreendemos que há um discurso global, o qual impulsionou a elaboração das políticas de inclusão, a exemplo dos movimentos internacionais e dos acordos firmados entre os países e as agências internacionais, como fez o Brasil a política de inclusão.

A partir destas considerações, bem como dos discursos dos alunos com deficiência egressos da educação profissional, não pretendemos apresentar respostas fechadas acerca das questões que nortearam a pesquisa, mas esboçar algumas reflexões conclusivas que servirão como pistas na discussão sobre a política de inclusão no campo da educação profissional.

Nesse sentido, levando em conta as particularidades da escola pesquisada e dos participantes da pesquisa, percebemos que as concepções dos alunos sobre o acesso mostram a importância do atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, tanto no processo de ingresso a esta modalidade de ensino quanto à permanência, quando discorrem sobre o suporte de apoios especializados a realização do processo de seleção e realização das provas em sistema especial.

Em nosso entendimento, o sentido que os alunos atribuem ao acesso a educação profissional passa pelo apoio a inclusão a partir de serviços especializados que os auxiliem durante esse processo.

Ao examinarmos os princípios da inclusão que permeiam as discussões de alguns estudiosos da área, entendemos que cabe a escola apoiar a inclusão dos alunos com deficiência a partir das condições necessárias para que o mesmo aconteça com qualidade. Nessa perspectiva a escola deve disponibilizar serviços, apoios e recursos de acessibilidade para que tanto o acesso, quanto a permanência desse estudante ocorra com qualidade.

Quanto à acessibilidade arquitetônica, consideramos a realidade da escola pesquisada no município de Recife e os relatos dos alunos com deficiência egressos e evidenciamos que os depoimentos abordam sobre a necessidade de acessibilidade nos transportes coletivos. No que se refere à instituição pesquisada a acessibilidade arquitetônica, de acordo com os depoimentos dos alunos, tratam sobre o uso de catracas, da existência de rampas fora do padrão das normas técnicas.

As concepções dos alunos com deficiência egressos indicam que ainda estamos vivendo uma fase de transição entre exclusão e inclusão social das pessoas com deficiência. Exclusão à medida que a acessibilidade aos transportes (meio de condução indispensável para garantia do ir e vir) não estão totalmente disponíveis para esse grupo social. Inclusão quando podemos verificar algumas iniciativas, no o caso da instituição pesquisada, que com a implantação de um núcleo de atendimento as pessoas com necessidades especiais tem implementado a política de inclusão na educação profissional a partir de várias ações inclusivas.

A partir destes resultados das entrevistas, bem como das discussões apresentadas no corpo teórico desse estudo, indicam que a política de inclusão não esta sendo efetivada com relação à acessibilidade aos transportes. Quanto à acessibilidade arquitetônica no espaço escolar verifica-se um avanço, apesar da existência de algumas barreiras à acessibilidade ao ambiente escolar.

As concepções dos estudantes com deficiência entrevistados sobre serviços, apoios e recursos de acessibilidade a educação profissional indicam que um dos grandes entraves para efetivação da política de inclusão é a formação dos professores.

Ao refletirmos sobre a política de inclusão, verificamos a existência do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade que objetiva formar professores e outros profissionais da educação para educação inclusiva em uma parceria entre o Ministério da Educação e os municípios e estados.

Compreendemos a formação do professor a atuar na diversidade é de extrema importância para efetividade da política de inclusão na educação profissional. De um lado, entendemos que professores não capacitados podem dificultar a permanência ao aluno com deficiência na educação regular, e especificamente na educação profissional, por não disporem de conhecimentos necessários para intervir pedagogicamente com esses alunos. Por outro lado, a política de educação inclusiva, garante a formação do professor da educação regular para diversidade. Cabe reflexão se essa formação tem abrangido todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior.

Em relação ao apoio da instituição pesquisada para inclusão do estudante com deficiência no mercado de trabalho, consideramos a realidade da escola investigada e os depoimentos dos estudantes com deficiência egressos e verificamos que os relatos mostram que o apoio da instituição pesquisada para

inclusão profissional é visto como influenciador na formação profissional, mas não da inclusão laboral, que o apoio é ainda precário e precisa ser melhorado. Entretanto, existem outros depoimentos que focam a contribuição os serviços de apoio à inclusão profissional dessa instituição como: balizador de comportamentos e atitudes profissionais, orientador dos direitos das pessoas com deficiência, das adaptações no âmbito profissional, da preocupação com a acessibilidade, no direcionamento de uma profissão, nas indicações iniciais para emprego, no incentivo ao empreendedorismo.

Observamos nos relatos dos alunos investigados a existência de apoios à inclusão profissional na instituição pesquisada partir de ações incentivadoras e orientações tanto nas atitudes da pessoa com deficiência durante o processo de inclusão profissional, quanto à oferta de oportunidades de estágios e empregos.

Ao refletirmos sobre a política de educação inclusiva no ensino profissional, constatamos que os serviços, apoio e recursos de acessibilidade visam também à formação para inclusão no mercado de trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que os estudantes com deficiência devem receber o apoio necessário das escolas de educação profissional para que a inclusão profissional desse grupo social seja encaminhado adequadamente e assim se efetive a inclusão social das pessoas com deficiência através do trabalho.

A partir dos resultados das entrevistas, bem como das discussões apresentadas pelo corpo teórico da pesquisa, constamos contradições entre o discurso oficial da política de educação inclusiva e as práticas quem vem sendo desenvolvidas na escola de educação profissional pesquisada, principalmente no que se refere à formação do professor.

Reconhecemos a importância dos avanços na legislação, assim como reafirmamos a importância da Política Nacional de Educação Inclusiva para as mudanças ocorridas no campo da educação especial. Entendemos que seu em seu objetivo geral, a política de educação inclusiva tem certo nível de comprometimento com as pessoas, que as ações realizadas pelos órgãos fomentadores (Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) tem tido alcance considerável em algumas realidades de sistemas escolares do país. O que de fato de problematizarmos na política de inclusão são os discursos que permeiam e a efetividade dessa política, especificamente na educação profissional. Em outras palavras, suponho não ser possível a expressão

plena da inclusão sem que sejamos capazes de questionar a eficácia dos discursos oficial, a realidade da escola e os discursos dos estudantes.

Assim, assumimos que a pesquisa suscitou reflexões, novas inquietações e questionamentos que possivelmente nortearão outros estudos: Como podemos desenvolver políticas e práticas de inclusão na educação profissional, tendo em vista que os alunos com deficiência possui acesso restrito a essa modalidade de ensino? Como vem sendo garantido o direito de ir e vir à escola dos alunos com deficiência no município do Recife? Como o professor da educação profissional vem sendo capacitado para trabalhar com a diversidade?

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Wilson, Honorato. Ações afirmativas como política de inclusão social. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Exclusão social e práticas inclusivas: estudo de caso de América Latina e Europa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 13994/2000: Elevadores de passageiros – Elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **NBR 9050/2004: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

AZEVEDO, G. M. Estevão de. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007, 149 folhas. (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASIL, CARMEN. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed., Porto Alegre, 2004. 3v.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para a deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 121-129.

BÍBLIA Sagrada. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Paulinas, 1976.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**, 24. ed. , São Paulo, SP: Saraiva, 2000.

_____. Decreto nº 6.094/07, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. [S. l. : s. n, 2007]

_____. Decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Dispõe sobre o atendimento

educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6. 253, de 13 de novembro de 2007. [S. l.: s. n, 2007].

_____. Decreto nº 72.425/ 73 DECRETO Nº 72.425, DE 3 DE JULHO DE 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. [S. l.: s. n, 1973].

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC\SEESP, 2001.

_____. Lei nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [S. l.: s. n, 2000].

_____. Lei nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [S. l.: s. n, 1971].

BRASIL, Lei nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. [S. l.: s. n, 1991].

_____. Ministério da Educação Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, Brasília, [s. n.], 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **[Portal inicial]**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2013a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e base da educação nacional**. Brasília [s. n.], 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e base da educação nacional**. Brasília: [s. n.], 1996.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasil: [s. n.], 2008.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 129 de 22 de maio de 1991**. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. [S. l. : s.n. , 1991].

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

consolida as normas de proteção, e dá outras providências. [S. l. : sn. , 1999]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.956, 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. [S. l. : s.n. , 2001].

_____. Presidência da República. **Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Presidência da República. **Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [S. l. : s.n. , 2011].

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [S. l. : s.n. , 2001].

_____. Presidência da República. **Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. [S. l. : s.n. , 1990].

_____. **Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [S. l: s. n. , 2002]

_____. **Resolução nº4 CNE/CEB de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Modalidade Educação Especial. [S. l. : s. n. , 2009].

_____. **[Rede Federal: MEC].** Disponível em: <www.redefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2013b.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC\SEESP, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013c.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**, 8. ed. , Porto Alegre, Meditação, 2004, 176p.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**, 3. ed. , Porto Alegre, Meditação, 2011, 152p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. , Porto Alegre, Meditação, 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

DECLARAÇÃO de montreal sobre deficiência intelectual. Conferência Internacional sobre Deficiência - 06 de outubro de 2004.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 2. ed. ,Brasília: Corde, 1994.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre inclusão [S. l. : s. n.], 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Windz. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão. **Revista de Educação Especial**, v. 1, n. 1, outubro, 2005.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais**, 4. ed. , Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **[Dados estatístico]**. Disponível em: <www. ibge. gov. br>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **Resultados**. Disponível em: <http://censo2010. ibge. gov. br/resultados>. Acesso em: 12 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2011 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012

INSTRUÇÃO Normativa N. ° 20, de 26 de Janeiro de 2001. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência. [S. l. : s. n. , 2001].

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início doséculo XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? 2. ed. , São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: Ação docente).

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? 2. Ed. , São Paulo, Moderna, 2010. (Cotidiano escolar: Ação docente).

_____. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim [Org.] : **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 3. ed. , São Paulo, SP: Summus, 2006.

MÃO NA RODA. **[Acessibilidade]**. Disponível em: <<http://maonarodablog.com.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2 ed. , Porto Alegre, 2004. 3v.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. , São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em psicologia da SBP**, São Carlos, SP, v. 12, n. 2, p. 105 – 118, MAI. 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em psicologia da SBP**, São Carlos, SP, v. 12, n. 2, p. 105-118, maio, 2005.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/agosto, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **O Plano nacional de qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas com deficiência**. Disponível em : <www.andep.org.br/reunioes/23/textos/1516t.PDF>. Acesso em: 06 maio 2013.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 06 de dezembro de 2006.

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **[Home principal]**. Disponível em: <<http://www.pe.gov.br>>. Acesso em 02 de julho de 2013.

RAFANTE, H. C. ; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 19, n. 3, P144-152, set. /dez. 2009.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2006.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Perfil docente nas políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência.** Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/ANAIS/_2010/ARTIGOS/GT8/perfil_docentes.pdf>. Acesso em : 10 maio 2013.

_____. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.** 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. O currículo nas Salas de Aulas Inclusivas: origens. In: _____. ; _____. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVINÔS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. 18. Reimpr. SÃO Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990

VIÊGAS, Conceição de Maria Correia. Educação profissional : indicações para a ação : a interface educação profissional / educação especial. In: VIÊGAS, Conceição de Maria Correia; CARNEIRO, Moaci Alves. Brasília : MEC/SEESP, 2003.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

**APÊNDICE A – Ficha para coleta de informações
durante pesquisa de campo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: A POLITICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL/CAMPUS RECIFE

1. Dados gerais da instituição pesquisada

[illegible]

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Serviços de apoio a inclusão profissional

[illegible]

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Aluno egresso)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA: A POLITICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL/CAMPUS RECIFE**

Roteiro de entrevista direcionada aos estudantes com egressos do IFPE/Campus Recife.

Perfil social do entrevistado

Nome

Sexo

Idade

Deficiência

Endereço

Bairro: _____ Município: _____

Telefone para contato

Nome do curso profissionalizante _____

Relatos dos alunos com deficiência egressos do IFPE/Campus Recife

1 . De forma aconteceu seu ingresso na educação profissional?

[illegible]

2. Quais os dispositivos O IFPE/Campus Recife através do NAPNE oferece para garantir a sua acessibilidade? (Vagas reservadas no estacionamento, acesso ao interior da edificação livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem sua acessibilidade, banheiro acessível, elevadores amplos ou rampas com corrimão, telefone de atendimento adaptado, equipamentos e mobiliários com acessíveis, sinalização visual e tátil, portais ou sítios eletrônicos acessíveis, etc.)

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal black lines across its entire width, providing a template for handwriting practice or general note-taking. The margins are consistent on all sides.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

3. Quais os recursos e apoios pedagógicos que o IFPE/Campus Recife disponibilizou através do NAPNE para você, durante o curso profissionalizante? (Intérprete de Libras, itinerância, professores especializados e ou equipe multiprofissional de apoio, recursos ópticos e não ópticos (lupa, material ampliado e/ou com contraste), material didático em Braille, digital, gravado, soroban, sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva (mobiiliários e/ou equipamentos adaptados)

[illegible]

4. Que ações o IFPE/Campus Recife a partir do NAPNE desenvolveu para ampliar suas possibilidades de inclusão profissional?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.