



**MICHELLE PINTO DE LIMA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NA CIDADE  
DE SÃO PAULO**

**LAVRAS – MG**

**2012**

**MICHELLE PINTO DE LIMA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM  
ESTUDO NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle

**LAVRAS – MG**

**2012**

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca da UFLA**

Lima, Michelle Pinto de.

Educação profissional de pessoas com deficiência : um estudo na cidade de São Paulo / Michelle Pinto de Lima. – Lavras : UFLA, 2012.

189 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2012.

Orientador: Mônica Carvalho Alves Cappelle.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Deficientes. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.91

**MICHELLE PINTO DE LIMA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM  
ESTUDO NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de fevereiro de 2012.

Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle UFLA

Dra. Flávia Luciana Naves Mafra UFLA

Dra. Maria Nivalda de Carvalho Freitas UFSJ

Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle  
Orientadora

**LAVRAS – MG**

**2012**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que fazem do seu trabalho uma oportunidade de promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, a fim de contribuir para que elas tenham uma vida digna.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos amigos e amigas de Lavras, pelo estímulo e apoio nos momentos de desânimo, cansaço e solidão que a distância de casa provoca.

Aos amigos e amigas piauienses, pela presença permanente em minha vida.

A minha família, pelo carinho e estímulo ao longo de toda a minha vida. Em especial, ao meu filho, que não vacilou em assumir comigo os riscos de uma grande mudança.

À professora Dra. Mônica Cappelle, minha orientadora, pela liberdade na escolha do tema e pela disponibilidade de colaborar neste estudo.

Aos professores Mozar Brito e Flávia Mafra, Maroca, Luis Marcelo Antonialli, que muito contribuíram para a minha forma de interpretar o mundo.

À CAPES e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA, viabilizadores de sonhos e impulsionadores legítimos do processo de construção social.

"A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade... Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real".

**Rui Barbosa**

## RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de compreender a organização e a oferta de educação profissional voltada para pessoas com deficiência (PcD), em São Paulo, SP. Para o estudo, foram selecionadas oito instituições qualificadas, segundo o MEC, para a oferta de educação profissional, sendo elas: SENAC, SENAI e Organizações não governamentais de atendimento à PcD e que oferecem esta modalidade de ensino. A coleta de dados se deu com o uso de entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes destas instituições que estão à frente do planejamento e da organização dos cursos. A natureza qualitativa do estudo permitiu o tratamento dos dados por análise de conteúdo, de forma essencialmente temática. Os resultados obtidos na investigação demonstram que, além do sistema S, muitas instituições e ONGs, de apoio à PcD, oferecem educação profissional. A organização e a oferta da educação profissional nas ONGs são orientadas pela concepção de educação para o trabalho por meio de capacitação e qualificação, priorizando aspectos subjetivos de desenvolvimento do indivíduo para o mundo do trabalho. Nas escolas do SENAI e do SENAC, a concepção de qualificação técnica orienta todo o trabalho de educação profissional. Os resultados encontrados demonstram que há grande concentração de alunos nas ONGs que ofertam educação profissional no nível básico e em classes especiais. O mercado de trabalho e a demanda das empresas por pessoas com deficiência influenciam o portfólio dos cursos ofertados na maior parte das instituições pesquisadas. As ONGs se destacam neste trabalho devido às condições de oferta dos cursos, que incluem adaptação de recursos instrucionais, adequação de recursos físicos e construção de currículos voltados para o atendimento das necessidades educacionais destas pessoas. Nas escolas do Sistema S, a oferta de educação profissional para pessoas com deficiência é feita mediante as mesmas condições de acesso oferecidas a outras pessoas sem deficiência, em turmas regulares e com adaptação de alguns recursos. Quando se tratam de forma igual os desiguais, a igualdade de oportunidades para acessar a educação profissional fica comprometida.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Educação profissional. Trabalho.



## ABSTRACT

The aim of this work was to understand the organization and provision of vocational education is for people with disabilities in Sao Paulo. For this study, we selected eight institutions qualified under the MEC, for the provision of vocational education, namely: SENAC, SENAI and nongovernmental organizations of care for PCD and that offer this type of education. Data collection took place with the use of semi-structured interviews with representatives of these institutions are in charge of planning and organization of courses. This qualitative study allowed processing of the data by content analysis, so essentially thematic. The present results show that addition of the S system, many institutions ONGs, to support PCD, offer professional education. The organization and provision of vocational education in ONGs are guided by the concept of education to work through training and qualification, prioritizing subjective aspects of individual development for the world of work. In SENAI schools and SENAC the design of technical skill guides all the work of professional education. The results show that there are large concentrations of students in ONGs that offer professional education at the basic level and in special classes. The labor market and business demand for people with disabilities influence the portfolio of courses offered in most institutions surveyed. ONGs are highlighted in this work due to conditions of supply of courses: adaptation of instructional resources, adequacy of physical resources and construction of curricula aimed at meeting the educational needs of these people. System S in schools, provision of vocational education for persons with disabilities is made by equal conditions of access that other people without disabilities in regular classes and adaptation of some resources. When it comes to the unequal equally, equal opportunities to access vocational education is compromised.

Keywords: People with disabilities. Vocational education. Labor.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução de matrículas na educação especial, Brasil - 1998 a 2006	59
Gráfico 2	Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular, Brasil - 1998 a 2006.....	60
Gráfico 3	Distribuição percentual de matrículas na educação especial por tipo de atendimento, Brasil - 2007 a 2009 .....	61
Gráfico 4	Evolução de matrículas em escolas regulares/classes comuns, Brasil - 2002 a 2006.....	62
Gráfico 5	Percentual de escolas públicas com adaptação arquitetônica (acessibilidade), Brasil - 2002 a 2006.....	64
Gráfico 6	Distribuição dos professores com curso de, no mínimo, 40 horas, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, 2006.....	66
Gráfico 7	Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial, Brasil - 2006.....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fluxo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais por etapa/modalidade de ensino e tipo de atendimento, Brasil - 2004 a 2006.....	56
Tabela 2	Matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns, Brasil - 2004 a 2006.....	58
Tabela 3	Número de estabelecimentos exclusivos ou que possuem classes especializadas, matrículas e percentual de alunos atendidos na educação especial, segundo a dependência existente na escola, Brasil - 2009.....	63
Tabela 4	Professores na educação especial, Brasil - 2006 .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de análise temática .....	78
Quadro 2	Cursos ofertados pelo SENAI e SENAC, na cidade de São Paulo, SP .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
N.E.E	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMPED	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>CAPÍTULO 1</b> .....	15
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
	<b>CAPÍTULO 2 Educação profissional como via de inclusão no mercado de trabalho</b> .....	21
<b>1.1</b>	<b>Contradições da inclusão</b> .....	22
<b>1.2</b>	<b>O trabalho como via de Inclusão Social</b> .....	28
<b>1.3</b>	<b>Na via do trabalho: a educação profissional</b> .....	35
<b>1.4</b>	<b>Retratos da educação especial no Brasil e sua interface com a educação profissional</b> .....	55
	<b>CAPÍTULO 3 Procedimentos metodológicos</b> .....	70
<b>2.1</b>	<b>Metodologia de investigação: apresentação e fundamentação</b> .....	70
<b>2.2</b>	<b>O ponto de partida</b> .....	72
<b>2.3</b>	<b>Técnica de coleta de dados</b> .....	75
<b>2.4</b>	<b>Análise dos resultados</b> .....	76
	<b>CAPÍTULO 4 A educação profissional de pessoas com deficiência na cidade de São Paulo</b> .....	80
<b>3.1</b>	<b>Concepções sobre educação profissional</b> .....	80
<b>3.2</b>	<b>Organização da educação profissional</b> .....	83
<b>3.2.1</b>	<b>Classes especiais ou comuns</b> .....	84
<b>3.2.2</b>	<b>Cursos ofertados para pessoas com deficiência</b> .....	88
<b>3.2.3</b>	<b>Adaptações curriculares</b> .....	94
<b>3.2.4</b>	<b>Docentes</b> .....	101
<b>3.2.5</b>	<b>Recursos pedagógicos</b> .....	104
<b>3.2.6</b>	<b>Habilidades e competências</b> .....	111
<b>3.2.7</b>	<b>Treinamento em situação real de trabalho</b> .....	115
<b>3.3</b>	<b>Oferta da educação profissional</b> .....	118
<b>3.3.1</b>	<b>Processo seletivo</b> .....	118
<b>3.3.2</b>	<b>Perfil dos alunos</b> .....	123
<b>3.3.3</b>	<b>Cursos mais procurados pelas PcD</b> .....	128
<b>3.3.4</b>	<b>Influência da demanda das empresas na oferta de cursos</b> .....	129
<b>3.3.5</b>	<b>Instituições que ofertam educação profissional em São Paulo</b> .....	132
<b>3.4</b>	<b>Relação entre instituições de ensino e mercado de trabalho</b> .....	134
<b>3.4.1</b>	<b>Parcerias entre instituições de ensino e empresas</b> .....	134
<b>3.4.2</b>	<b>Encaminhamento do egresso para o mercado de trabalho</b> .....	137
<b>3.4.3</b>	<b>Apoio e acompanhamento do egresso no mercado de trabalho</b> .....	140
<b>3.5</b>	<b>Desafios e possibilidades da educação profissional de pessoas com deficiência</b> .....	145
<b>3.5.1</b>	<b>Dificuldades</b> .....	145

<b>3.5.2</b>	<b>Aspectos positivos para a instituição que oferta educação profissional e para os alunos que dela participam .....</b>	<b>162</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Possibilidades para a educação profissional de PcD .....</b>	<b>168</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>188</b>

## CAPÍTULO 1

### 1 INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa, neste trabalho, é a educação profissional de pessoas com deficiência. Trata-se de problemática relevante para a proposição de políticas públicas que envolvem as pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade por meio do trabalho. Acredita-se que, antes mesmo de pensar na reserva de vagas nas empresas para estas pessoas, como medida de proteção e garantia dos seus direitos, é necessário repensar a trajetória de formação que elas têm atualmente disponíveis, no que tange à preparação para o trabalho.

No Brasil, programas específicos de emprego foram criados para esse público, como a Lei nº 8.213 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), que estabelece cotas para a contratação de pessoas com deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999, obrigando as empresas a cumprirem a “Lei de Cotas” (BRASIL, 1999). O artigo 36 do referido decreto regulamenta que a empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada.

São consideradas habilitadas e reabilitadas aquelas pessoas com deficiência que conseguiram um nível suficiente de desenvolvimento profissional para o ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participação na vida comunitária, tendo como base suas potencialidades laborativas (BRASIL, 1999).

As medidas não são apenas de apoio ao trabalho. A articulação entre trabalho e educação está prevista na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este documento apresenta proposições sobre o compromisso do governo com a educação (artigo 24), trabalho e emprego (artigo 27) de PcDs.



São garantidos a elas o acesso ao ensino superior, treinamento profissional de acordo com a vocação e formação continuada, acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho, treinamento profissional e continuado, oportunidades de emprego e ascensão profissional, oportunidades de trabalho autônomo e aquisição de experiência de trabalho, entre outras.

A análise dessa inclusão por meio do trabalho passa por questões anteriores à colocação de PcDs no mercado de trabalho por meio da reserva de cotas. Tanaka e Manzini (2005) apontam que muitas pessoas com deficiência enfrentam dificuldades de acesso à escola formal, devido a barreiras arquitetônicas e atitudinais, à falta de recursos didáticos e à inadequação dos métodos de ensino. Como consequência, isto interfere diretamente no nível de formação que elas conseguem alcançar na sua trajetória educativa.

Os dados da educação especial<sup>1</sup>, obtidos por meio do Censo Escolar, levantamento estatístico realizado anualmente pelo MEC/INEP, apontam que é pouco expressiva a participação de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> no ensino médio e na educação profissional, com apenas 9% das matrículas do ano de 2005 e apenas 6,3% de matrículas na educação profissional em 2006. Dados deste mesmo ano também apontam que a concentração de pessoas com deficiência na modalidade de educação profissional no nível básico

---

<sup>1</sup> Educação Especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure os recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º, Resolução CNE, CEB Nº 2).

<sup>2</sup> Necessidades educacionais especiais são aqueles educandos que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

é muito maior que no nível técnico. São 46.949 pessoas no ensino básico contra 1.962 no ensino técnico. Sem a conclusão do ensino médio, requisito de seleção para o ensino técnico, fica difícil o acesso de PcD à educação profissional em um nível mais elevado.

Baixas escolaridade e nível de formação estão diretamente relacionados com a dificuldade de contratação de PcD, pois, embora as empresas disponibilizem vagas para estas pessoas, elas precisam apresentar um perfil compatível com o que será exigido delas no trabalho, como apontam os estudos de Neri (2003) e Schwarz e Haber (2006).

Além da falta de qualificação profissional, falta também o preparo social para assumir uma função (TANAKA; MANZINI, 2005). O precário desenvolvimento de habilidades básicas voltadas para o mundo do trabalho, tais como a de comunicar-se e a autonomia para deslocar-se, é um fator que dificulta o ingresso dessas pessoas no mercado competitivo.

Somados a estes fatores, a falta de experiência profissional torna a contratação de pessoas com deficiência mais difícil, pois não há grande demanda de candidatos que reúnam os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho. Esta dificuldade para encontrar profissionais qualificados tem provocado o desenvolvimento de projetos que visam ofertar educação profissional direcionada a este público. À frente destas iniciativas estão as instituições de atendimento à pessoa com deficiência, as escolas do Sistema S e as próprias empresas, por meio de parcerias com estas outras duas.

O Ministério do Trabalho e Emprego propõe que as empresas se esforcem para assegurar a profissionalização de PcDs, por meio de “programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros”(BRASIL, 2007b, p.10), havendo maior integração entre Estado, sociedade civil e empresas para a efetiva inclusão da PcD no trabalho.

Além das empresas, são consideradas instituições qualificadas para ministrar cursos de educação profissional para as PcDs os Sistemas Nacionais de Aprendizagem. O artigo 430, I e II, da CLT, determina que, na hipótese de o Sistema S não disponibilizar cursos suficientes para atender à demanda, esta poderá ser suprida pelas escolas técnicas e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional.

Por esta razão, muitas organizações não governamentais, utilizando seus conhecimentos e experiência acumulada no trabalho de reabilitação e socialização com estas pessoas, têm ofertado cursos voltados para a preparação de pessoas com deficiência para o trabalho.

No entanto, cabe indagar: Como a educação profissional é organizada e ofertada para as pessoas com deficiência? Quais concepções de Educação Profissional orientam o trabalho das instituições que ofertam esta modalidade de ensino? Há relação entre as instituições que ofertam a Educação Profissional e o mercado de trabalho? Que desafios existem na sua oferta de educação profissional quando, entre os alunos, há pessoas com deficiência? Foi para buscar respostas para estas questões apresentadas que este trabalho foi realizado.

O direito ao trabalho é uma das questões mais complexas quando se trata de inclusão, que também é dependente da trajetória pessoal e educativa de cada pessoa. A sua participação em um sistema escolar que garanta educação básica de qualidade, que proporcione aprendizagem, irá sedimentar a base para que outras e novas formas de conhecimento se tornem possíveis na vida adulta.

Acredita-se que só é possível melhorar as condições para a inclusão de PcDs no trabalho se questões anteriores ao ingresso delas na empresa vierem à tona, tal como a questão da educação profissional disponibilizada para elas. É por isso que, para responder aos questionamentos apresentados anteriormente, determinou-se, como **objetivo geral deste trabalho, compreender a**

**organização e a oferta de educação profissional voltada para pessoas com deficiência, na cidade de São Paulo, SP.**

Para tanto, neste estudo, fez uso de uma **pesquisa exploratória** em instituições que ofertam educação profissional naquela cidade, apoiando-se nas normatizações ditadas pela LDB no tocante à Educação Profissional para traçar os seguintes objetivos específicos: **caracterizar a organização e a oferta de cursos de educação profissional voltados para pessoas com deficiência ofertados pelo SENAC, SENAI e organizações não governamentais; identificar relações entre as instituições de ensino e mercado de trabalho e, por fim, discutir os desafios e as possibilidades da educação profissional para PcD.**

Em termos de estrutura, este trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação profissional como via de inclusão no mercado do trabalho”, faz-se o levantamento teórico utilizado como embasamento para a compreensão da temática que envolve este estudo, o que deu origem a quatro subdivisões. No item intitulado “Contradições da inclusão”, faz-se a apresentação do embasamento que alguns autores dão às contradições que envolvem o conceito de inclusão, das relações entre os incluídos e excluídos e, ainda, da relação da inclusão com a deficiência. Para compreender o “O trabalho como via de inclusão”, buscaram-se evidências das razões pelas quais o trabalho passou a ser considerado uma via de inclusão. Na terceira parte, intitulada “Na via do trabalho: a educação profissional”, buscou-se trazer à tona as normatizações e as discussões sobre as quais se assentam a educação profissional brasileira, considerando sua interface com a educação Especial. Na última parte, fez-se um apanhado dos dados que os últimos censos revelaram sobre a educação especial. Articulada com a educação básica, não é possível deixar escapar as informações trazidas pelo censo a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os dados coletados podem ajudar na

compreensão da atual situação da educação profissional. Por isto, a última parte deste capítulo é denominada “Retratos da educação especial no Brasil e sua interface com a educação profissional”.

No segundo capítulo, são narrados os procedimentos metodológicos que fizeram parte da construção deste trabalho, incluindo a apresentação e a fundamentação da metodologia de investigação. No que foi denominado “Ponto de Partida”, foram evidenciados os passos para o direcionamento do trabalho no campo. A apresentação da técnica de coleta de dados e análise dos resultados também faz parte deste capítulo.

No terceiro capítulo, A educação profissional de pessoas com deficiência na cidade de São Paulo, podem ser encontrados os resultados e as discussões inerentes a esta investigação. De natureza qualitativa, a técnica utilizada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo e, para explicitar o enfoque dado à temática tratada em cada uma das categorias encontradas, foram utilizados trechos das falas dos entrevistados.

No quarto capítulo encontram-se as considerações finais deste trabalho.

Trabalhar com esta temática impõe a necessidade de rever muitas questões polêmicas que estão imbricadas na educação. Como essa realidade mostra-se bastante complexa, neste trabalho não se teve a pretensão de responder a todas as questões ainda em discussão no que concerne à educação profissional de PcD. Pretende-se apenas ajudar a esclarecer uma parte dessa realidade, com vistas a ajudar nas discussões inerentes à verdadeira inclusão dessa população no mundo do trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO VIA DE INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Para tratar das questões propostas neste trabalho, inicialmente procurou-se analisar a literatura a respeito da temática que discute o conceito de inclusão e suas ambiguidades no contexto social. Na via da inclusão, o direito das pessoas com deficiência ao trabalho tem sido alvo de políticas governamentais que propõem ações afirmativas para oportunizar a participação delas no mercado formal de trabalho. Para garantir a formação para o trabalho, a legislação sobre educação profissional traz como pressuposto legal básico a necessidade de níveis elevados de educação geral. Como processo de educação continuada, ela deve se estender por toda a vida da pessoa, inclusive daquela que possui necessidades educacionais especiais. Por esta razão, procurou-se elucidar como se deu, historicamente, a institucionalização do trabalho inclusivo, de forma a mostrar como foram assentadas as bases que ajudaram a formular políticas direcionadas à educação profissional de pessoas com deficiência. Em seguida, apresenta-se um panorama sobre a situação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro e, mais especificamente, na cidade de São Paulo, campo deste estudo. Foi importante revisar alguns aspectos da legislação que trata da Educação Profissional de PcD no Brasil, tomando por base a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, e também decretos que tratam desta temática e que são alvo de discussão de alguns estudiosos na área da Educação. Por fim, recorreu-se aos dados do Censo Educacional elaborado pelo MEC/INEP para conhecer o panorama mais geral da educação profissional no Brasil e como ela se relaciona com outros níveis de escolaridade.

## 1.1 Contradições da inclusão

O conceito de inclusão ainda é muito recente se comparado com a trajetória secular de exclusão imposta aos diversos grupos sociais. Mulheres, negros, leprosos e, como muitos outros, as pessoas com dificuldades motoras, mentais e sensoriais têm uma história de vida marcada por diversas situações de exclusão.

Além de recente, o conceito de exclusão é polêmico. Sawaia (2001, p. 7) afirma que é um conceito pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico, pois decorre da complexidade que envolve todo o processo de exclusão social, “inclusive sua transmutação em inclusão social”.

Para a autora, a ambiguidade presente no conceito de exclusão decorre de análises centradas apenas no econômico e no social como forma de categorização dos excluídos. No entanto, explicar a exclusão tomando como base apenas a pobreza ou a discriminação é insuficiente. O que há de mais fundamental na exclusão é a injustiça social dela decorrente.

Para tratar deste tema, ela prefere a dialética exclusão/inclusão, que traduz uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Como processo, a exclusão só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela (SAWAIA, 2001). Tratar de um implica necessariamente tratar do outro, pois só se fala em inclusão devido à categoria dos excluídos, porque existem pessoas deslocadas do centro de convivência social.

Castel (2000) também discute a heterogeneidade dos usos referentes à exclusão, apontando razões para que o uso deste termo “excluído” seja controlado. Uma delas seria a heterogeneidade de seus usos, pois o termo designa um número imenso de situações diferentes, sem reservar a especificidade de cada uma. Para ele,

falar em termos de exclusão é rotular como uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém (CASTEL, 2000, p. 21).

Outra razão apontada pelo autor é que o conceito exclusão não é adequado apenas para descrever situações-limite, um estado na vida de um sujeito. Isto não é suficiente para caracterizar que ele é um excluído. Uma pessoa que perde o emprego, por exemplo, passa por um estado de vulnerabilidade, de dificuldade em relação a uma situação anterior, não fazem dela uma pessoa excluída. Os excluídos são aquelas pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade, que nunca entraram nos circuitos habituais de trabalho e da sociabilidade, que sempre estiveram em uma zona de instabilidade. Portanto, qualquer disfunção social não é sinônimo de exclusão. A trajetória do sujeito é que precisa ser analisada nesta análise.

O foco sobre o termo exclusão apresenta riscos tanto para a ação como para a reflexão. Esta última será afetada se as dinâmicas sociais globais onde estão inseridos os sujeitos não forem motivo de discussão. Para Castel (2000, p. 25), “descreve-se da melhor forma estados de despossuir, mas criam-se impasses sobre os processos que os geram”. As análises setoriais ficam desvinculadas da análise social, como se o IN e o OUT pertencessem a universos separados.

Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social. O que está em questão é reconstruir o continuum de posições que ligam o in e os out, e compreender a lógica a partir da qual os in produzem os out (CASTEL, 2000, p.25).

Neste caso, os IN são as pessoas incluídas que se constituíram como seres naturalmente pertencentes à sociedade porque dela sempre puderam participar, serem aceitas e usufruir do modo de organização voltado para elas, ou



seja, as pessoas sem deficiência. Os OUT seriam as pessoas com deficiência, consideradas como um grupo à parte da sociedade.

O planejamento e a organização social de modo de atendimento dos IN acontecem por meio da mobilização de grupos sociais ligados à exclusão e de pessoas que se sensibilizam com esta. Exemplo disso é a promoção da conscientização da sociedade para o planejamento de espaços físicos que garantam a acessibilidade das pessoas com deficiência e idosos aos espaços públicos, algo completamente ignorado por séculos.

No que tange à ação, a fixação na exclusão cria um duplo discurso que abriga a lógica econômica e a manutenção da coesão social. A competitividade e a valorização da eficácia zelam pela manutenção do imperativo das leis que regem a economia. Para manter a sociedade sem fraturas, os incluídos zelam pela proteção dos sujeitos excluídos por meio de medidas de proteção, como uma medida tomada para manter estas pessoas na condição de subalternas, de forma que “os in não produzam os out”. Pela caridade e assistencialismo isto é alcançado.

As críticas apontadas pelo autor, como ele mesmo afirma, não são direcionadas às políticas de inserção que possuem o mérito de não negarem a existência e a assistência dessas pessoas. Mas, ele ressalta que tais políticas têm sempre um caráter provisório, emergencial, enquanto a situação permanente de déficit em relação ao trabalho e à falta de integração social são permanentes. Nas palavras do autor,

a luta pela exclusão corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social (CASTEL, 2000, p.28).

A luta tradicional contra a exclusão, segundo o autor, tem sido feita a partir da categorização de populações-alvo que possuem um déficit preciso, tais

como inválidos, idosos, crianças em dificuldade, famílias monoparentais e pessoas com deficiência. Incluir os excluídos nesta categorização pode, além de criar uma nova categoria, torná-la mais ampla e indeterminada.

O autor salienta que, por meio da categorização e do isolamento dessas populações excluídas, é possível assumir uma responsabilidade específica e focada em relação a estas pessoas e, portanto, também menos onerosa que enfrentar e dar um tratamento preventivo à conjuntura social e suas turbulências, pela impossibilidade de tratá-las com maior profundidade. Opta-se, portanto, em fazer o tratamento apenas nas margens sociais, com políticas reparadoras, com o objetivo de controlar os fatores de dissociação social.

parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exigem um tratamento político (CASTEL, 2000, p.32).

Mas Jodelet (2001) indaga sobre a legitimidade da ligação entre exclusão e desemprego, pois é preciso considerar o nível de interação entre as pessoas e os grupos que promovem esta exclusão ou que dela são vítimas. A exclusão provoca uma organização de relações interpessoais bastante específicas, por meio da segregação, marginalização e discriminação.

A segregação induz a um afastamento entre pessoas ou grupos e, no caso da marginalização, o indivíduo é mantido à parte de um grupo, instituição ou corpo social. Quanto à discriminação, o acesso a certos bens, papéis, recursos e status são fechados. A estrutura ou a conjuntura da organização social criada a partir disso irá originar um tipo específico de relação social.

Estudos de Baron e Salzer (2002) apontam que os fatores de emprego para PcD têm mais a ver com suas características sócio-econômicas do que com

a doença. O menor nível de escolaridade dessas pessoas inibe sua participação em grupos sociais, interferindo no seu nível de pobreza e afetando suas perspectivas de emprego. O indivíduo que não participou da escola, não participou dos circuitos habituais de trabalho e sociabilidade, não terá acesso aos recursos, status, bens existentes na vida comum. A segregação, a marginalização e a discriminação são interdependentes neste caso.

No âmbito das relações estabelecidas entre os incluídos e os excluídos, Castel (2000) apresenta algumas práticas que a sociedade sempre adotou como modalidades de exclusão daqueles que eram considerados diferentes, desiguais, inferiores ao restante da sociedade: tentativa de supressão completa de uma comunidade, como o caso da prática de genocídio; a construção de espaços fechados e isolados da comunidade, como nos asilos que abrigavam os considerados loucos, os guetos, as prisões para criminosos, entre outros; conferência de um status especial a certas categorias da população para que pudessem coexistir na comunidade, mas com a privação de certos direitos e da participação em algumas atividades sociais, como é o caso do direito ao voto que, para as mulheres, demorou anos até que fosse permitido. No caso da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, a modalidade de exclusão se modificou ao longo da história, indo da tentativa de supressão completa até a conferência de um status especial atribuído a elas, o que permitiu o acesso destas pessoas a alguns direitos.

Dentre essas modalidades de exclusão apresentadas pelo autor, a supressão de uma comunidade é bem pouco provável em virtude das referências democráticas existentes atualmente, sendo impensável uma forma de eliminação dos que são considerados “inúteis”. A relegação em espaços especiais, por sua vez, facilita um tratamento mais homogêneo às localidades mais desfavorecidas por meio da discriminação positiva. No entanto, o risco de reivindicações identitárias é muito maior, visto que a construção das identidades aí se dá sobre

a recusa da participação na sociedade global, legitimando o isolamento de núcleos das trocas sociais.

Uma sociedade é menos excludente e mais inclusiva quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais. Isso inclui as pessoas com deficiência. Para Resende e Vital(2008), cabe a esta sociedade promover ajustes razoáveis e correções para melhorar o desenvolvimento pessoal e social das PcD, assegurando a elas as mesmas oportunidades que as demais pessoas de exercer seus direitos.

Para avançar no processo de construção de uma sociedade democrática, que garanta o direito de todos e respeite a diversidade, o movimento de inclusão social buscou suas bases no modelo social de deficiência em vez de se apoiar apenas no modelo médico, como aponta Bartalotti (2006). Neste, a incapacidade é considerada problema da pessoa, que requer cuidados médicos visando à sua cura ou sua adaptação à sociedade. No modelo social de deficiência<sup>3</sup>, o problema da incapacidade é criado pela própria sociedade, visto que a “incapacidade não é um atributo do indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social”, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde da OMS, ou CIF (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2004).

Utilizado a partir dos anos 1980, o conceito de inclusão resgata a questão da cidadania a partir do modelo social de deficiência. Aliás, este termo inclusão é, muitas vezes, tratado como sinônimo de integração. Mas Sasaki (1998) faz a diferenciação entre tais termos. Para ele, na integração, o esforço para ingressar ou reingressar na sociedade é apenas das pessoas com deficiência, enquanto, na inclusão, mudanças nos sistemas comuns da sociedade são fundamentais “de tal modo que todas as pessoas, deficientes ou não, estejam

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre os modelos de deficiência, consultar:  
DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

primeiro juntas, incluídas, para então realizar tudo – reabilitar-se, estudar, brincar, trabalhar, receber cuidados médicos, viajar, etc.” (SASSAKI, 1998,p.29).

Portanto, a inclusão é um processo bilateral no qual tanto a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais as pessoas com deficiência quanto, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Mas, nesta via de mão dupla, a discussão a respeito desta inclusão não pode ser tratada apenas em conjunto com outras questões sociais mais globais. É necessário considerar o contexto no qual essas pessoas vivem e as possibilidades que elas têm ao longo de sua trajetória. No Brasil, o governo federal criou a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CORDE), para tratar mais especificamente da promoção, proteção e defesa dos direitos das PcDs. Mas, o desafio a ser enfrentado é a construção de uma sociedade para todos, numa perspectiva inclusiva, capaz de atender a todas as especificidades dos segmentos sociais, sem excluir as necessidades específicas de alguns grupos, como é o caso das PcDs. As diferentes formas de ser e estar no mundo destas pessoas devem ser contempladas no projeto de sociedade que garante a igualdade de direitos, especialmente o direito ao trabalho.

## **1.2 O trabalho como via de Inclusão Social**

O tratamento oferecido pela sociedade às pessoas com deficiência tem se modificado ao longo da história, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos quanto no que concerne às práticas dispensadas a estas pessoas (ARANHA, 2001). É preciso rever a história para compreender o processo de luta destas minorias pela defesa e garantia de seus direitos, especialmente o

direito ao trabalho e à forma de permitir que esse trabalho se torne uma prática e ganhe visibilidade.

Goldfarb (2007) remonta à Antiguidade para falar dos preconceitos e das superstições que estavam arraigados na sociedade. Como a ciência e a medicina desconheciam as causas da deficiência, a crença que prevalecia era a de que essas pessoas eram amaldiçoadas ou inferiores e, para garantir que não participassem da vida social, muitas eram exterminadas.

Somente na Idade Média este comportamento passou por mudanças devido à influência da Igreja Católica, que considerava todos, indistintamente, como criaturas de Deus. Em vez de serem mortas, passaram a ser abandonadas e viviam da caridade dos outros.

Schwarz e Haber (2006) fizeram um histórico da institucionalização do atendimento às PCD. Segundo eles, por volta do século XII surgiram instituições afastadas dos grandes centros, destinadas a abrigar esta parcela da população. Nesta época também surgiram as primeiras legislações que garantiam o direito delas à sobrevivência e asseguravam os bens daqueles que possuíam deficiência mental. Conventos, asilos e hospitais psiquiátricos passaram a ser locais de confinamento de PcD, funcionando como verdadeiras prisões.

Este paradigma de isolamento destas pessoas permaneceu por mais de 500 anos e acompanhou a evolução da medicina. Apenas no século XVI a causa da deficiência deixa de estar atrelada a uma explicação espiritual e se desloca para o âmbito orgânico, natural. Este período ficou conhecido como Paradigma da Institucionalização (SCHWARZ; HABER, 2006). Era uma forma de caracterizar o conjunto de ideias, valores e ações da época da sociedade para com as pessoas com deficiência e que perdurou por muitos séculos ainda, sofrendo alterações apenas no século XX, por volta de 1960, quando começou a receber críticas.

O questionamento e as pressões contrárias à institucionalização decorriam de diferentes interesses. O interesse do sistema era relativo ao alto custo de manutenção dessas pessoas na improdutividade e na condição de segregação. Levantou-se, então, o discurso da necessidade de tornar essas pessoas autônomas e produtivas para as administrações públicas dos países. Na década de 1960, dois novos conceitos passaram a fazer parte do debate social: a normalização e a desinstitucionalização (SCHWARZ; HABER, 2006).

Schwarz e Haber (2006) apontam que a crítica à institucionalização ocorria porque ela não promovia o restabelecimento da normalidade nas relações interpessoais dos indivíduos confinados, nem criava condições para a sua reintegração na sociedade. Além disso, comprometia a produtividade destas pessoas no estudo e no trabalho. Foi quando o mundo ocidental iniciou um movimento pela desinstitucionalização, baseando-se nas ideias sobre normalização e defendendo a necessidade de inserir o cidadão com deficiência na sociedade, ajudando-o a criar condições para uma vida normal.

Como afirma Rosa (2011), anteriormente, a "ordem" era deixar essas pessoas em casa e ajudar suas famílias a instruí-las apenas o suficiente para sobreviverem com o apoio assistencial do Estado. Com as transformações na maneira de ver e tratar a pessoa com deficiência, agora há uma "contraordem", ou seja, os diferentes movimentos de inclusão organizados reivindicam a promoção do desenvolvimento, autonomia e independência das PcD.

Inicialmente, segundo Aranha (2003), a ideia do trabalho se originou para atender a fins terapêuticos, ou seja, para ocupar física e mentalmente as pessoas que são desviadas da norma. A esta ideia sucedeu-se a preocupação pedagógica. Mas, esta mudança na forma de ver e tratar a deficiência ocorreu em virtude de transformações no contexto histórico.

No período pós-guerra, faltavam trabalhadores ativos, o que fez com que o mercado de trabalho se abrisse para os excluídos de até então: mulheres e

pessoas com deficiência. Grande parte da população masculina deslocada para a guerra voltava com alguma deficiência. No entanto, necessitavam de um emprego para sobreviver. Foi a partir daí que as PcD passaram a ser consideradas como mão de obra disponível para as necessidades do mercado.

O traumatismo físico e psicológico provocado pela guerra ensejou a criação de programas de reabilitação para os ex-combatentes. O restabelecimento da capacidade deles para o trabalho também precisou fazer parte destes programas. Segundo Aranha (2003), esses programas tinham o objetivo de ensinar competências profissionais, das mais primárias até mais complexas, como a capacitação em uma função ocupacional e o relacionamento no contexto do trabalho, entre outras.

Devido aos bons resultados obtidos com esse programa, novas formas de pensar o trabalho para PcD passaram a ser consideradas. Daí pra frente, admitiu-se a ideia de que a pessoa com deficiência precisa aprender a trabalhar, desenvolver seu potencial, reconstruir sua identidade pessoal e social, recuperar sua autoestima, ingressar no mercado e contribuir com a sociedade, nas mesmas condições de igualdade dos outros trabalhadores.

Em função dessas ideias, começaram a surgir, na década de 1950, as chamadas oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes ou profissionalizantes (ARANHA, 2003). A ideia que norteava sua criação era a de oferecer para as pessoas com deficiência uma possibilidade de adquirir hábitos coerentes com o trabalho, antes mesmo de adquirir alguma capacitação específica. Para aqueles que não conseguiam atingir aos objetivos pretendidos pela oficina devido à falta de potencial ou mesmo porque seu limite de aprendizagem era muito abaixo do que exigia o mercado de trabalho, foram criadas as oficinas abrigadas ou protegidas.

No entanto, um processo de preparação para o trabalho que envolve a segregação das pessoas com deficiências em oficinas abrigadas ou protegidas



dificulta a integração social delas em razão da reduzida participação da PcD na vida da comunidade e das poucas relações aí estabelecidas. “Consequentemente, quando ele chega ao mercado de trabalho, mesmo que esteja tecnicamente capacitado, socialmente é um estrangeiro” (GLAT, 1998, p. 98).

Atualmente, a política para a integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é disciplinada pelo Decreto nº 3.298, 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), do Poder Executivo Federal, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No referido decreto, o artigo 35 prevê a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho de três maneiras diferentes: colocação competitiva, colocação seletiva e promoção do trabalho por conta própria.

A colocação competitiva ocorre por meio de processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para a sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais. Na colocação seletiva, o processo de contratação é regular e depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para a sua concretização. Por último, na promoção do trabalho por conta própria, há o processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vistas à emancipação econômica e pessoal.

O artigo 35 ainda dispõe sobre o trabalho protegido e define a Oficina Protegida de Produção, considerando-a como uma unidade que funciona em relação de dependência com a entidade pública ou assistencial, com objetivo de desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à

emancipação econômica e pessoal relativa, sendo a ela garantidos todos os direitos trabalhistas e previdenciários (BRASIL, 1999).

A Oficina Protegida Terapêutica é definida como unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho do adolescente e adulto e que, em razão da gravidade da deficiência, não possa trabalhar no mercado competitivo ou em oficina protegida de produção.

A finalidade dessas instituições sempre foi a de trabalhar a pessoa com deficiência, visando desenvolver suas habilidades para o trabalho. Suas ações pedagógicas estavam voltadas para o desenvolvimento da eficiência da tarefa a ser realizada no trabalho e a preparação do indivíduo para depois encaminhá-lo ao mercado de trabalho.

Considerando o movimento da inclusão social, é necessário que as instituições primem por um ajuste entre as necessidades apresentadas por cada pessoa, juntamente com suas expectativas e escolhas para uma vida profissional e as condições de oferta de profissionalização.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1975, já proclamava que os estados membros, entre os quais o Brasil, se comprometiam a assegurar os direitos das pessoas com deficiência ao acesso e permanência no emprego ou ao exercício de atividades úteis, produtivas e lucrativas, respeitando suas capacidades.

A oportunidade de um trabalho que garanta a sua sobrevivência com dignidade permite que a pessoa com deficiência se livre do assistencialismo. Além disso, a incorporação de sua renda na economia do país faz com que o Estado fique livre dos encargos sociais decorrentes do pagamento de benefícios àqueles que não trabalham. Para este, a inserção de PcD no mercado formal de trabalho constitui-se importante via de redução de gastos assistenciais.

A empresa também se beneficia quando incrementa políticas e ações de responsabilidade social. Ao praticar ações de inclusão, elas contribuem para o bem-estar e os interesses da sociedade e da organização, com a promoção de valores de equidade, justiça e respeito aos direitos individuais.

Além disso, a sociedade legitima a igualdade de todos perante a lei, como preconiza o artigo 5º da Constituição brasileira, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, com direitos invioláveis à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Muitos autores já ressaltaram a importância do trabalho para PcD. Assim como Amaral (1995), Carvalho-Freitas (2007), Ferreira (1994), Giordano (1994), Goyos (1995) e Jannuzzi (1994), acredita-se que exercer um trabalho é de grande importância para todos os seres humanos. Isso se deve não apenas à transação econômica que o exercício do trabalho pressupõe, por meio da venda da força de trabalho em troca de um salário que irá propiciar a subsistência do trabalhador. O trabalho possibilita a independência do sujeito em termos pessoais e sociais, sendo fonte de transformação de sua condição no mundo em que vive, diminuindo sua subordinação e dependência em relação aos outros, proporcionando às PcDs maior integração na sociedade.

O grau de importância que as pessoas atribuem ao trabalho e ao “trabalhar” designam a centralidade que ele tem na vida dos indivíduos, sendo considerado o eixo principal em suas vidas (GIORDANO,2000). Para as PcD, o direito ao trabalho é um questão de direitos humanos, como aponta Gonçalves(1997, p. 54):

destina-se a promover os direitos humanos das pessoas portadoras de deficiência, tratando-as como legítimos cidadãos, revelando seu potencial, suas habilidades e não suas deficiências; priorizando sua integração segundo as condições prevaletentes na sociedade (reconhecimento, oportunidades e auto-afirmação).

Além disso, o trabalho é uma atividade de caráter social, que possui um significado para os indivíduos que vai além da função de subsistência, constituindo-se como um dos aspectos da identidade social (GIORDANO, 2000). Numa perspectiva psicológica, a autora afirma que, por meio do trabalho, o homem adquire sua identidade social e atende às necessidades básicas de segurança, autonomia, afirmação e autorrealização, entre outras, condições necessárias para que o seu poder de decisão possa direcioná-lo a fazer escolhas na vida profissional.

Para Dejours (2004), o trabalho é essencial à atividade humana, contribuindo não apenas para a satisfação de necessidades econômicas, mas também as psicológicas e as sociais. Como direito essencial do cidadão, a inserção de PcD no mercado de trabalho tem sido alvo de políticas públicas que visam proporcionar a entrada delas nas organizações.

### **1.3 Na via do trabalho: a educação profissional**

Todo ser humano, como membro de uma sociedade, tem direitos e deveres e é merecedor de uma vida digna. Esta dignidade está relacionada com a existência de condições para sustento físico próprio, bem como as condições para participar da vida social de seu Estado e se relacionar com as pessoas que compartilham do espaço social. Para tanto, o direito à educação pertence ao rol dos direitos humanos fundamentais, necessário no processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa. Como direito inalienável de todos os seres humanos, ela deve ser ofertada a toda e qualquer pessoa.

Este direito tem sido legitimado ao longo da história. Como aponta Dias (2007), já em 1793, a Convenção Nacional Francesa admitia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que, em seu Art. XXII, assegurava que “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu

poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos.”

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO(2011) adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que prevê que

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (Art. XXVI).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dedicou vários artigos ao direito à educação. No artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. “Cabe à sociedade promovê-la e incentivá-la, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 195).

A reafirmação da educação como um direito do cidadão e dever do Estado, da sociedade e da família denota que o acesso à educação vai além do simples acesso à escola. Como afirma Cury (2000), os movimentos sociais, as práticas sociais e a experiência do trabalho constituem-se como processos educativos.

A LDB, em seu artigo 2º, consagra a finalidade de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Como parte deste plano, a educação profissional e tecnológica junta-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. Mas, para chegar a este nível de articulação com outras modalidades de ensino, a LDB sofreu muitas mudanças, modificando a natureza do ensino profissional no Brasil. Como aponta Carneiro

(2011), desde a década de 1940, este tema está presente na legislação, porém, sua compreensão e substância real e legal sofreram alterações ao longo dos anos.

A desigualdade na distribuição de renda caminhava junto com a desigualdade na distribuição do conhecimento. À elite era destinada uma educação com qualidade acadêmica e teor propedêutico, enquanto aos mais pobres restava a escola rápida, sem qualquer qualidade, que era complementada pelas corporações de ofício. Somente com a Lei 4.024/61 o ensino profissional readquiriu sua natureza educativa, e não de mero treinamento (CARNEIRO, 2011). Esta mudança permitiu que, a partir daí, as pessoas que concluíam o ensino profissional pudessem ingressar no ensino superior, pois os cursos técnicos e os secundários passaram a ser considerados equivalentes.

Para Viégas (2000), no contexto de produção capitalista, o debate que envolve a relação entre educação e trabalho foi intensificado a partir da década de 1980. O trabalho já era considerado parte do processo educacional por criar possibilidades transformadoras e dinâmicas na vida do sujeito.

Nesse mesmo período, a reestruturação produtiva no mundo do trabalho exigia que as pessoas tivessem mais e novas qualificações. Ainda que todos estivessem envolvidos no processo de desenvolvimento técnico-científico, poucos se beneficiavam dos avanços sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais decorrentes. O papel do trabalho na formação e na emancipação do sujeito precisou ser repensado e outras tentativas para articular trabalho, interação, qualificação e educação para a cidadania precisaram de reformulação.

No ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentou o documento “Transformação Produtiva e Equidade”, o qual destacava que a verdadeira competitividade fundamentava-se nos elementos educação, aprendizagem resolutiva, difusão do conhecimento e qualidade dos recursos humanos. Tais

elementos, segundo Viégas (2000), passaram a ter relevância máxima no novo paradigma da produção. O consenso educacional alcançado a partir dessa proposta deu origem à ideia de complementaridade dos sistemas de ensino e das modalidades educativas, a partir de dois objetivos estratégicos: cidadania e competitividade.

A cidadania refere-se à equidade, responsabilidade social, transmissão de valores e ação democrática, enquanto a competitividade está relacionada à aquisição de competências, habilidades e destrezas necessárias ao desempenho produtivo no âmbito da sociedade do conhecimento. Os princípios da equidade (igualdade de oportunidades), da compensação das diferenças (respeito à identidade mediante a diversidade e adequação metodológica) e do desempenho (aferição de resultados através de comportamento resolutivo) foram incorporados às políticas educacionais (VIÉGAS, 2000).

As concepções de educação profissional passaram a permear o estudo das relações entre trabalho e educação, como aponta Ferretti (2004). A primeira concepção remete à influência do sistema de produção capitalista na educação, provocando adequações desta às exigências do setor produtivo. A segunda concepção

tem raízes na filosofia e na economia política de origem marxista, formulando à educação problemas de natureza econômica, filosófica, social e ético-política que remetem não apenas à formação profissional estrito senso, mas à formação humana, em sentido pleno, da qual a primeira faz parte (FERRETTI, 2004, p. 403).

Amaral (1994) compartilha desta última concepção, pois considera que o processo de profissionalização não deve contemplar apenas habilidades específicas e/ou ensino de comportamentos menos desviantes, mas também a preparação para a inserção no mundo do trabalho, o que envolve habilidades

para diferentes tarefas e funções, assim como a conscientização de direitos e deveres.

O mundo do trabalho é diferente do mundo produtivo, segundo definições de Carneiro(2011). Enquanto o primeiro refere-se ao trabalho como expressão humana de conteúdo cultural, o segundo vincula-se ao trabalho como expressão de mercado. Por isso, a educação profissional é considerada estratégica para a construção da cidadania das pessoas, pois ela não é tida como simples aprendizagem de habilidades técnicas durante um certo período de tempo, num determinado nível de ensino e para um determinado tipo de tarefa. Ela deve se estender por toda a vida do cidadão que já trabalha, melhorando a sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Este mundo do trabalho existe em um espaço socioeconômico do mercado de trabalho, em que há postos fixos de trabalho e o exercício qualificado das atividades profissionais realizadas por trabalhadores assalariados (CARNEIRO, 2011). Neste exercício, as pessoas precisam demonstrar suas habilidades e competências em cada tarefa concretizada, oportunidade em que demonstram seu trabalho produtivo.

Na via do desenvolvimento da qualificação dos trabalhadores, as noções de habilidades e competências estão estreitamente vinculadas. Elas estão relacionadas com o exercício profissional em cada área e são previamente definidas dentro dos currículos. Isso exige a realização de estudos de mercado, análise de novos perfis profissionais, análise de tendências tecnológicas e avaliação permanente da oferta de cursos, de modo que a relação entre escola, empresa e sociedade seja mais congruente(CARNEIRO, 2011).

Segundo Hirata (1994), a noção de competência é bastante imprecisa e sua origem decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho. Ela serve para substituir a noção de qualificação ancorada apenas



nos postos de trabalho e tem conseguido ascendência no mundo produtivo porque conta com a vantagem de ter nascido no âmbito da empresa, o que, segundo a autora, lhe confere uma força indiscutível.

Neste conceito de competência, a autora aponta que estão incluídos os atributos pessoais e profissionais do trabalhador, o que indica a recuperação de uma dimensão pouco estudada nos processos de qualificação, que é a dimensão subjetiva do trabalho. Para Zarifian (1999), a competência exprime uma mudança essencial nas organizações, configurando uma nova forma de atuação do trabalhador diante das transformações do mundo trabalho, que exigem dele a capacidade de colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e situações de imprevisibilidade comuns nas situações reais de trabalho.

A pedagogia das competências, segundo Ramos (2001), procura introduzir um caráter mais humanista a esses objetivos comportamentais, considerando um desenvolvimento mais global do indivíduo – saber (conhecimento), saber fazer (habilidade) e saber ser (atitude). Segundo este enfoque, as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. É por meio da articulação entre ações e operações que o aperfeiçoamento das competências é oportunizado, provocando uma nova reorganização delas.

Para Brasil (2003), além dos pilares citados acima, a educação profissional está assentada também no desenvolvimento da competência denominada Aprender a Conviver, onde são enfocadas as aprendizagens relacionadas à convivência com os outros, o respeito pelas diferenças e a busca de objetivos comuns por meio da solidariedade e da compreensão.

O desenvolvimento das competências seria capaz de garantir a empregabilidade do indivíduo, segundo o que consta no PLANFOR, elaborado pelo MTE. Este plano foi estruturado e implementado no ano de 1995 e constitui

um mecanismo de políticas públicas de emprego, trabalho e renda para propiciar uma oferta de educação profissional suficiente para qualificar pessoas com idade superior a 16 anos.

A Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, ao elaborar um documento intitulado “Habilidades, uma questão de competências?”, considerou a competência como um processo de educação contínua, capaz de desenvolver um conjunto de habilidades classificadas como básicas, específicas e de gestão, sendo assim definidas:

**I – Habilidades básicas** – competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.

**II – Habilidades específicas** – competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos próprios das ocupações.

**III – Habilidades de gestão** – competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo (BRASIL, 1999, p.41).

Na aquisição de qualificação são requisitados níveis crescentemente mais elevados de habilidades. O alcance de níveis mais altos irá depender do contexto sócio-econômico do indivíduo, o qual interfere na aquisição e desenvolvimento destas habilidades. É muito provável que uma pessoa com baixo nível de escolaridade tenha algum nível de comprometimento nas habilidades de ler, escrever, calcular, criar, decidir.

Pelo que estabelece a LDB (BRASIL, 1996b), o desenvolvimento da educação profissional articula-se com o ensino regular, utilizando-se de

diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Para Carneiro (2011), esta articulação não implica necessariamente uma aprendizagem sequenciada dentro de um tempo escolar contínuo, mas aprendizagens que a pessoa vai acumulando ao longo da sua vida, ainda que em intervalos de tempo. Como processo educativo, para que ocorra a oferta desta modalidade de ensino, não é necessário respeitar o tempo e o espaço da estrutura rígida do ensino regular, já que visa o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996a).

De acordo com o Art. 42 da LDB, as instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade. A matrícula em tais cursos não está condicionada ao nível de escolaridade que a pessoa atingiu, mas à sua capacidade de aproveitamento, sua capacidade de apropriar-se do tipo e do nível de conhecimento que vai ser trabalho (BRASIL, 1996a). Como parte de um processo, tal apropriação pode estar vinculada a conhecimento prévio, experiências vividas, métodos de trabalho, entre outras variáveis que pertencem à singularidade de cada um.

Esse direito à educação profissional é extensivo a toda e qualquer pessoa. Por isso, na LDB, no Art. 59, está previsto que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais a educação para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade.

Visando à equiparação de oportunidades, o artigo 29 do Decreto 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define que as escolas e instituições de educação profissional oferecerão serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência, fazendo adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos (BRASIL, 1999).

Para levar a pessoa com deficiência ao progresso profissional, é garantido a ela o direito à habilitação e reabilitação profissional. Isto ocorre a partir da identificação das potencialidades laborativas de cada um, de forma a orientar a aquisição de conhecimentos para o ingresso e o reingresso no mercado de trabalho e participar da vida comunitária. Mas, o acesso a este direito garantido pela legislação não é alcançado por muitas pessoas com deficiência. Para Carneiro (2011), a educação especial para o trabalho constitui um desafio para os sistemas de ensino e escolas brasileiras porque faltam políticas públicas articuladas que garantam apoios e suportes pedagógicos, laborais, instrumentais e procedimentais para que a PcD avance na educação profissional. A distância entre igualdade de oportunidades e igualdade social é enorme, pois, para gozar dos mesmos direitos de uma pessoa sem deficiência, três desafios precisam ser enfrentados.

O primeiro deles é não buscar atividades laborais especiais, pois passa a ideia de que a PcD tem um perfil residual, estando para ele reservadas tarefas de natureza elementar. O segundo desafio seria o de construir linhas de formação que não estejam centradas na monotecnia, pois a produção atual exige formação para áreas de atividades e não apenas para postos de trabalho. O terceiro seria o de formar para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho. No mundo do trabalho, a pessoa se relaciona com a sociedade e se sente útil, enquanto a formação voltada para o mercado de trabalho busca apenas fornecer a mão de obra demandada pelo processo produtivo segmentado.

As políticas voltadas para a educação profissional acompanham o movimento mundial pela educação inclusiva, que propõe atender a todas as pessoas. Esta ação política, social e pedagógica é desencadeada pela defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007a). A educação inclusiva está fundamentada em um paradigma educacional que se apoia na concepção de

direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas que produzem a exclusão dentro e fora da escola.

Por isto é que, independentemente do grau de deficiência da pessoa, instituições e escolas de educação profissional devem criar alternativas para superar as dificuldades que provocam a exclusão, partindo de referenciais que consolidem a construção de sistemas educacionais inclusivos, o que implica em mudanças estruturais e culturais, para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas. Isto começa com a construção do currículo escolar.

Na definição de Sacristán (2000), currículo é um meio pelo qual a escola se organiza e propõe seus caminhos e a orientação para a prática. No entanto, o autor observa que não é apenas a proposição de uma forma de pensar a escola e seus objetivos de maneira burocrática e mecânica. É preciso considerar todo o contexto em que isto ocorre e as consequências na prática pedagógica e na formação do educando.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através das quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Para o autor, as finalidades atribuídas à escola, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, acabam tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo. E é pensando na finalidade de inclusão educacional que um currículo precisa ser construído para atender também a pessoas com necessidades educativas especiais.

Esse processo começa quando é feita a identificação das necessidades educacionais dos alunos. Estratégias metodológicas e didáticas e a seleção de

materiais educativos de apoio, entre outras medidas, deverão ser adotadas para que todos os alunos possam ter satisfeitas as condições para a aprendizagem.

Essas transformações que a escola precisa fazer para garantir a acessibilidade dos alunos, bem como garantir condições de aprendizagem, chamam-se “adaptações curriculares”. Tais adaptações incluem desde as modificações na estrutura do ambiente físico da escola, como a eliminação de barreiras arquitetônicas, até a adoção de materiais e formas de comunicação que permitam a completa acessibilidade do aluno aos conteúdos propostos.

De acordo com o documento que subsidia a educação inclusiva, embora algumas metodologias que tratam da inclusão proponham a individualização do ensino por meio de planos específicos de aprendizagem para o aluno que precisa de uma intervenção, é preciso considerar também o grupo do qual ele participará. “Como pensar a inclusão se os alunos com dificuldades e, apenas eles, têm um plano específico para aprender?”(BRASIL, 2005b, p.10).

Um plano individualizado poderia apenas reforçar a exclusão, pois os alunos ficariam à margem do grupo. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educacional e devem estar a serviço de todos os alunos, para atender a todas as diversidades que aparecem no cotidiano escolar.

Segundo cartilha do Brasil(2000), as necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais com resultados favoráveis. Tais estratégias se dividem em Adaptações curriculares de grande porte e de pequeno porte.

As primeiras correspondem às modificações que envolvem ações da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, promotoras de ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. As adaptações curriculares de pequeno porte envolvem modificações

menores, de competência específica do professor, visto constituírem pequenos ajustes nas ações planejadas e desenvolvidas dentro da sala de aula. Ambas as adaptações podem ocorrer no projeto pedagógico, no plano de ensino e na programação individual de ensino.

As adaptações de grande porte incluem a disponibilização de recursos e serviços que permitam a ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, tais como intérprete de LIBRAS, material em braille, sintetizadores de voz, piso tátil, corrimão e infraestrutura acessível para cadeirantes, entre outras adaptações.

No rol destas adaptações empregadas para a promoção da emancipação e da autonomia das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem e exercício de sua cidadania está a Tecnologia Assistiva. O Comitê de Ajudas Técnicas, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) deliberou que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT, 2007).

O objetivo maior da Tecnologia Assistiva é o uso de recursos que visam à promoção da autonomia pessoal e da vida independente do seu usuário. Exemplos destes recursos são próteses, órteses, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e elementos arquitetônicos, dentre outros)(LAUAND, 2005).

Para Mantoan (2011), além de compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits na visão, audição, mobilidade e compreensão, este encontro da tecnologia com a educação faz com que a pessoa faça suas próprias escolhas, explore o mundo que a cerca, participando ativamente da construção do conhecimento. Mas é preciso lembrar que esses recursos não podem estar disponíveis apenas quando o indivíduo torna-se um adulto em idade para trabalhar. A educação para o trabalho acontece ao longo de toda a vida do cidadão, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O ingresso no mercado de trabalho exige das pessoas competências, habilidades, saberes que são constituídos ao longo de uma história de vida e que são a base para a aquisição de outros saberes, principalmente com relação ao trabalho, tendo a pessoa alguma deficiência ou não. Considerando a diversidade dos indivíduos, esta base deve ser constituída pela formação mínima disponibilizada a qualquer cidadão, que é a educação básica, como assinalam Kuenzer e Grabowski (2006).

Mas, com a educação básica de qualidade duvidosa, se instala aí um entrave para o desenvolvimento da educação profissional. Um baixo nível de escolaridade reflete na falta de qualificação das PcDs, como apontam os trabalhos de Neres e Corrêa (2008), Oliveira, Araújo e Romagnoli (2006), Ribeiro e Carneiro (2009), Tanaka e Manzini (2005) e Taylor, McGilloway e Donnelly(2004).

A contratação no mercado trabalho competitivo, tendo a pessoa alguma deficiência ou não, é pautada na adequação entre a qualificação do trabalhador e a função a ser ocupada. Embora as PcD possam contar com o apoio de escolas especiais, oficinas protegidas de trabalho, centros de profissionalização e entidades ligadas aos governos para a colocação profissional, é preciso compatibilidade entre o que é requisitado pelo mercado de trabalho e a



qualificação destas pessoas, como apontam os estudos de Pastore (2000) e Sasaki (1997).

Nas palavras de Skliar (2006), existe aí uma inclusão excludente, pois a Lei de Cotas cria a ilusão de um território inclusivo para as PcD. No mercado global, marcado pela competição por empregos, as pessoas com deficiência pertencem ao campo dos “sobrantes” que, nas palavras de Castel (2000), não reúnem nem mesmo as condições de serem explorados, visto que o exigente mercado capitalista valoriza múltiplas competências e saberes, o que grande parte deles não teve a oportunidade de construir ao longo da sua trajetória educativa.

Para Bauman (1998) e Jarhag, Nilsson e Werning (2009), foi extremamente cauteloso em suas expectativas sobre as possibilidades de expandir as oportunidades da sociedade moderna para o trabalho de PcD. Para ele, a sociedade vive num momento em que grande parte crescente da população não é necessária, visto que o crescimento econômico é alcançado pela racionalização intensiva do trabalho nas empresas. Portanto, estas pessoas excluídas não têm qualquer perspectiva de se tornarem empregadas, na opinião do autor.

No sistema capitalista, PcD estão em grande desvantagem, pois, na forma como o trabalho é concebido, elas são vistas como menos produtivas no local de trabalho que seus colegas não deficientes. Para tentar reparar esta desvantagem e garantir o direito ao trabalho para estas pessoas, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2003, p.16) trabalha com três grandes focos de ação, que são:

1. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada da rede de instituições de educação profissional, de modo a ampliar a oferta de cursos de diferentes níveis, para a população em idade produtiva;

2. Estabelecer, com a colaboração do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho, das Universidades, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, da Rede Federal de Escolas Técnicas, dos Sindicatos, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e da iniciativa privada, programas de ensino, de formação de formadores para a educação profissional e tecnológica;
3. Repotencializar a rede federal de educação tecnológica, a fim de que funcionem como centros de referência nas respectivas unidades federadas, institucionalizando o conceito pleno de educação democrática e de programas integradores e inclusivos de ensino.

Apesar da elasticidade de redes de atendimento às PCD no que tange à educação, não se pode esquecer que cada um dos sujeitos com deficiência envolvidos no processo de aprendizagem tem suas particularidades, suas necessidades e limitações específicas. A singularidade de cada indivíduo decorre da sua forma de ser e estar no mundo, da forma que, socialmente, ele se constituiu da sua interação com o mundo.

Isso inclui a relação com familiares, instituições de ensino, instituições de atendimento à saúde, entre outras, que contribuem para a experiência de interação no mundo de cada PcD. Vale destacar que o planejamento da vida profissional para essas pessoas precisa ser levado em consideração não só na vida adulta, mas ao longo da vida da pessoa. Para Baron e Salzer (2002), nem psicólogos, nem psiquiatras, assistentes sociais, gestores e nem os membros da família normalmente sugerem este planejamento de uma vida profissional para as PcD. O treinamento de oportunidades vocacionais e profissionais deixa a desejar e, como consequência, jovens adultos com deficiência não identificam ou nem vislumbram a possibilidade de obterem um emprego, permanecendo à margem da esfera produtiva.

Nas perspectivas de emprego é preciso considerar até mesmo a época da vida em que a incapacidade foi adquirida, pois há diferenças potenciais entre

aqueles que têm uma incapacidade congênita e outras pessoas que adquiriram na fase adulta, conforme estudo de Barnes e Mercer (2005). Várias trajetórias de trabalho são presumidas: uma que se move na incerteza, como no caso da incapacidade congênita e outra interrompida ao longo da vida, como no caso de pessoas que sofreram algum acidente ou são vítimas de uma patologia.

Segundo Jolly (2000), os níveis educacionais, qualificação, apoio familiar e grupos de pares afetam o nível de confiança, as aspirações e a escolha na vida futura das PcD, contribuindo para a configuração do cenário da incerteza. Sua educação irá refletir uma visão do possível e do impossível, resultando em uma profecia autorrealizável que produz expectativas profissionais quanto ao potencial de realização da PcD. Os grupos sociais e grupos de referência são importantes porque determinam a percepção individual de escolhas e restrições na sociedade para estas pessoas.

A trajetória e o contexto de cada realidade são muito particulares, o que torna mais complexa a preparação para o trabalho destas pessoas. Para oferecer educação profissional, é preciso levar estes fatores em consideração, pois eles irão circundar a sua concepção, o planejamento e a execução.

As pessoas jamais poderão ser consideradas um grupo homogêneo, nem mesmo quando possuem o mesmo tipo de deficiência, pois, se a base de categorização para o atendimento for essa, os níveis de deficiência por si só já representam um motivo para a diferenciação entre elas. Para atender a essa singularidade, os currículos dos cursos de educação profissional não devem estar centrados em conteúdos, muito menos aprisionados em grades curriculares, mas sim na aquisição e no exercício de competências que seriam articuladoras de conhecimentos (VIÉGAS, 2000).

Contudo, as aprendizagens profissionais precisam ser significativas para o indivíduo, de modo que as competências adquiridas no contexto da educação recebida sejam compatíveis com o que é exigido no mundo do trabalho. É

preciso que ele se sinta capaz de ir para uma situação de trabalho real confiando que detém um modo de saber para poder fazer e não se sinta “um coitado”, alguém que ocupa um lugar numa organização por simples caridade. A profissionalização, então, constitui uma transição entre a segregação e a integração do indivíduo.

Para que essa transição seja adequada e possível, as escolas precisam adotar metodologias que proporcionem o desenvolvimento das competências e habilidades que possibilitem a inclusão social em diferentes espaços sociais e a concretização do seu projeto de vida. Nas palavras de Viégas (2003, p. 20), “a escola convencional deve acrescentar às suas funções instrucional, socializadora e preparadora para o mundo do trabalho uma outra voltada ao estímulo de inteligências”.

A educação e a formação para o desenvolvimento de habilidades básicas, atitudes e valores são necessárias para a produção de competências nos sujeitos em tempos em que qualidade, produtividade e competitividade regulam o sistema capitalista, extremamente competitivo. Para Silva (2000), os adeptos da teoria do capital humano consideram que o trabalhador dotado de melhor qualificação possuiria um capital humano que lhe possibilitaria obter um emprego e melhor salário visto a subordinação do capital em relação ao trabalho. Às instituições educacionais cabe esse papel de qualificação.

Para atender ao direcionamento da educação para o mercado de trabalho têm proliferado empresas privadas que oferecem serviços de profissionalização para jovens e adultos. A demanda por estes serviços cresceu muito em virtude da obrigatoriedade do cumprimento da Lei de Cotas. Para evitar a multa, as empresas privadas começaram a procurar as ONGs que trabalhavam com pessoas com deficiência, para intermediarem a qualificação necessária para o desempenho na função para posterior contratação.

Essas ONGs, além de cursos voltados para a educação de nível básico, também promovem oficinas com atividades consideradas profissionalizantes, com o objetivo de incluir socialmente as PcD por meio do trabalho. Além das ONGs, o sistema S, no Brasil, também proporciona cursos voltados para a educação profissional de nível básico, técnico e superior. Enquanto as ONGs trabalham com classes especiais<sup>4</sup>, as escolas do Sistema S trabalham numa perspectiva voltada para a inclusão das pessoas com deficiência em classes comuns<sup>5</sup>.

Em novembro de 2008 foi lançado o Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência, uma iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego para orientar as ações de auditores fiscais do trabalho, no que tange à fiscalização do cumprimento da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e a Lei 10.097/2000, que trata da cota de aprendizes nas empresas.

Quando a empresa alega dificuldades para completar sua cota de empregados com deficiência, em razão da falta de qualificação dos candidatos, cabe a ela o recurso de promoção da aprendizagem como forma de superação deste obstáculo. Esta flexibilização eliminaria, teoricamente, qualquer justificativa adotada pelas empresas para não contratarem pessoas com deficiência.

---

<sup>4</sup> Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo de base nacional comum (BRASIL, 2001, p. 53).

<sup>5</sup> Classes comuns são as escolas que operam de acordo com as exigências da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional e cuja autorização de funcionamento ocorre nos termos da LDB e dos dispositivos complementares de cada sistema de ensino. As classes comuns são uma forma de distribuição dos alunos adotada pelas escolas comuns em função do nível de conhecimento destes. Na educação básica, as escolas e as classes comuns são organizadas de acordo com regras previstas no art. 24 da LDB (CARNEIRO, 2007, p. 30-31).

O projeto do MTE tem como apoio a Lei dos Aprendizizes (Lei nº 10.097/2000) e o Decreto nº 5.598/2005 que, com base no artigo 428 da CLT (BRASIL, 2005a), admite o contrato de aprendizagem. Este é um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e estipulado por até mais de dois anos, quando o aprendiz tem deficiência. Neste processo de qualificação, o aprendiz já é vinculado à empresa que precisa cumprir a cota, a qual assume a condição de empregadora.

O desenvolvimento da aprendizagem pode ser feito dentro das empresas ou por escolas técnicas ou entidades sem fins lucrativos. Quando feito dentro da empresa, o MTE aponta aspectos positivos, tanto para as empresas quanto para as pessoas com deficiência em processo de treinamento.

Para as empresas, o treinamento, que pode ocorrer em um tempo ampliado, possibilita conhecer as limitações e as potencialidades do aprendiz e identificar as necessidades de organização e adaptação do ambiente e do posto de trabalho às características psicofisiológicas da pessoa em processo de aprendizagem. Neste processo, o mito de incluir pessoas com deficiências, até as mais severas, vai sendo quebrado. Os aprendizes com deficiência, por sua vez, podem incorporar as rotinas da empresa gradativamente, o que contribui para que eles se tornem mais confiantes quanto ao seu potencial laborativo.

Caso não seja possível ofertar aprendizagem dentro da própria empresa, é possível estabelecer parcerias com outras instituições que ofereçam educação profissional. O Sistema Nacional de Aprendizagem, as escolas técnicas de educação e as entidades sem fins lucrativos são qualificadas. A idade mínima do aprendiz deve ser 14 anos e, no caso da pessoa com deficiência, não há limite máximo de idade.

Após o término do processo de aprendizagem profissional, essas pessoas, já qualificadas, poderão ser contratadas pela empresa e, assim, passam a ser computadas na cota dos empregados com deficiência. O prazo para a

empresa integralizar sua cota de empregados com deficiência não pode ser superior a dois anos. Durante este tempo, a empresa deverá promover adequações com vistas à promoção da inclusão, com a adaptação de sua estrutura e organização do trabalho. Ao final do processo de qualificação/aprendizagem, a cota mínima de empregados deverá estar completa.

O MTE alerta que a cota de aprendizagem não se confunde com a cota de empregados com deficiência. O aprendiz com deficiência não pode ser aproveitado na cota de empregados com deficiência, não havendo possibilidade de haver superposição de cotas, mas sim o adiamento do contrato da pessoa com deficiência, enquanto durar a aprendizagem. Nesta etapa inicial, as pessoas com deficiência em processo de aprendizagem comporão apenas a cota de aprendizes.

No mundo vivido do trabalho, o empregado, com ou sem deficiência, é um ser constituído de expectativas, de personalidade e cuja identidade social é construída por meio das experiências acumuladas neste mundo. A articulação entre a trajetória provável e o sistema ocupacional do mercado de trabalho provê para esse sujeito expectativas legítimas (o que ele pode pretender) e um sistema de oportunidades (o que ele pode esperar), como aponta Dubar (2005).

Para este mesmo autor, a distância entre o possível e o provável depende dos modelos de valorização do trabalho adotados socialmente. A segmentação do mercado de trabalho separa os que possuem qualificação, um diploma, e coloca num plano periférico os que não a possuem. Na competição pelos empregos, os disponíveis são dispostos segundo uma ordem de preferência. Isto fica evidente na contratação de pessoas com deficiência, pois aquelas com deficiência física leve e os surdos estão na frente, na ordem de preferência das empresas, em relação às que têm deficiência mental, por exemplo, como apontam os estudos de Ribeiro e Carneiro (2009).

No entanto, essa segmentação reflete apenas a situação de quem está inserido no mercado de trabalho e pertence a um modelo profissional, ainda que qualificado ou não, deixando de fora aqueles que jamais tiveram a oportunidade de profissionalizar-se porque nunca pertenceram ao modelo regular de educação para acesso à profissionalização. Nas regras de funcionamento do mercado de trabalho há aqueles que nunca serão incluídos porque não reúnem condições físicas ou intelectuais coerentes com os modelos estruturados.

#### **1.4 Retratos da educação especial no Brasil e sua interface com a educação profissional**

O pressuposto legal da educação profissional, conforme descrito no documento do Brasil (2003, p. 16), é que a “formação para o trabalho exige níveis crescentemente elevados de educação geral”. Inserida num processo de educação continuada e articulada com a educação básica, um estudo sobre educação profissional não pode desconsiderar os dados que retratam os níveis de ensino aos quais ela está atrelada. Por isso, foi imprescindível destacar o que os dados do último Censo Escolar, realizado pelo MEC/SEESP, apontam quando consideram a evolução de matrículas em todos os níveis da educação especial.

Os dados do censo relativos à educação especial apontam que o número de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica ainda é muito baixo. Tomando por base dados do IBGE do ano de 2000, a população com deficiência de 0 a 17 anos é de 2.850.604 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2000). Considerando que estas pessoas deveriam estar inseridas na educação básica, o censo mostrou que apenas 700.624 matrículas foram registradas neste nível de educação no ano de 2006. É preciso ressaltar que este número inclui tanto os



alunos matriculados na rede de escolas especializadas quanto aqueles que pertencem à rede regular de ensino.

Em relação a anos anteriores, houve um crescimento, mas considerando o total da população em idade escolar, este número fica muito aquém do esperado. Isto pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 Fluxo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais por etapa/modalidade de ensino e tipo de atendimento, Brasil - 2004 a 2006

		Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)															
		Total Geral	Ensino Fundamental											Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série					
Brasil 2004	Total	568.753	34.486	75.110	179.274	68.775	41.699	32.869	16.920	11.134	8.272	6.416	8.361	41.504	41.913		
	Públicas	323.258	8.475	28.119	102.100	53.172	34.013	27.694	15.407	10.145	7.366	5.648	6.561	17.732	6.626		
	Privadas	243.495	26.011	46.991	77.174	15.603	7.686	5.175	1.513	989	906	768	1.820	23.772	35.087		
Brasil 2005	Total	640.317	34.285	78.857	54.080	148.019	72.816	47.700	38.075	23.817	15.631	10.825	8.346	10.912	50.369	44.340	2.235
	Públicas	383.488	8.348	31.971	25.647	92.439	58.941	40.159	32.986	21.887	14.209	9.832	7.352	9.068	23.943	6.282	344
	Privadas	256.829	25.947	46.886	28.433	55.580	13.875	7.541	5.089	1.930	1.342	993	994	1.844	26.426	38.058	1.891
Brasil 2006	Total	700.624	34.124	78.864	47.560	162.088	81.049	53.427	44.136	31.168	21.621	14.652	10.454	14.150	58.420	46.949	1.962
	Públicas	441.155	8.496	33.958	27.663	100.235	64.913	45.188	39.031	29.196	19.934	13.389	9.447	12.018	30.580	6.929	178
	Privadas	259.469	25.628	44.906	19.897	61.853	16.136	8.239	5.105	1.972	1.687	1.263	1.007	2.132	27.840	40.020	1.784
% entre 2004 e 2006		23,6%	-1,0%	5,0%	-12%	-9,6%	17,8%	28,0%	34,2%	84,2%	94,0%	77,3%	63,0%	68,8%	40,7%	5,8%	-12,2%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Considerando a evolução dos alunos ao longo do ensino fundamental, observa-se que, entre a 1ª até a 8ª série, o número de matrículas é decrescente. Das 182.088 matrículas registradas na primeira série, permanecem apenas 10.454 alunos na oitava série do ensino fundamental, ressaltando que a quantidade de alunos ao longo de todo esse fluxo é sempre muito maior nas escolas públicas que nas privadas.

Do total de alunos registrados na educação básica no ano de 2006 (700.624), apenas 14.150, cerca de 2,02% estão no ensino médio. Este

baixo nível de escolaridade é um obstáculo para o desenvolvimento profissional destas pessoas, tendo em vista que o acesso ao ensino técnico subsequente e ao ensino superior só ocorrem se após a conclusão do ensino fundamental e do médio.

Ainda de acordo com os dados da Tabela é possível perceber que, das 48.911 pessoas matriculadas na educação profissional, há grande concentração de alunos no nível básico - 46.949 ou 95,98% do total - enquanto o número de matrículas na educação profissional de nível técnico é de apenas 1.962. Neste nível básico estão incluídas tanto a educação profissional geral, como cursos e programas de formação inicial de trabalhadores ou qualificação profissional, quanto a educação especial, com suas oficinas pedagógicas e oficinas de produção.

Considerando que o nível básico de educação profissional independe de escolaridade prévia, fica evidenciado que os problemas na educação básica são um obstáculo para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso à habilitação profissional ou, mesmo, educação de nível superior.

Vale destacar que a 99,45% das matrículas na educação profissional foram registradas em escolas especializadas/classes especiais, estando a maior parte, 85,69%, concentrada nas escolas privadas. Quando se consideram as matrículas em escolas regulares/classes comuns, a maior concentração de alunos no nível básico está nas escolas públicas, 248, contra 9 nas escolas privadas. Esta situação é mostrada na Tabela 2.

Tabela 2 Matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns, Brasil - 2004 a 2006

		Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais																		
		Ensino Fundamental											Ensino Médio		EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)			
Total Geral		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série	12ª série				
Brasil 2004	Total	371.383	32.145	62.809		140.082	30.745	14.075	9.554	2.638	1.618	1.551	1.112	2.272	31.307		31.307		41.475	
	Públicas	136.711	6.849	18.309		64.071	16.025	7.103	5.011	1.652	1.013	984	648	816	7.671		7.671		6.559	
	Privadas	234.672	25.296	44.500		76.011	14.720	6.972	4.543	986	605	567	464	1.456	23.636		23.636		34.916	
Brasil 2005	Total	378.074	31.169	61.580	46.934	99.463	27.417	13.085	8.831	2.792	1.821	1.321	1.297	1.931	34.373		34.373		44.104	2.158
	Públicas	134.311	6.252	18.429	18.547	45.394	14.775	6.579	4.506	1.724	1.254	877	769	739	8.076		8.076		6.100	290
	Privadas	243.763	24.917	43.151	28.387	54.069	12.642	6.506	4.125	1.068	567	444	528	1.192	26.297		26.297		38.004	1.868
Brasil 2006	Total	375.488	30.279	57.804	35.721	106.904	28.226	13.144	8.287	2.600	2.121	1.422	1.266	2.267	36.953		36.953		46.692	1.802
	Públicas	132.350	5.960	17.385	16.267	46.817	13.586	6.280	4.345	1.607	1.289	865	812	1.016	9.337		9.337		6.681	103
	Privadas	243.138	24.319	40.419	19.454	60.087	14.640	6.864	3.942	993	832	557	454	1.251	27.616		27.616		40.011	1.699
% entre 2004 e 2006		1,2%	-5,6%	-8,0%	-23,8%	-23,6%	-9%	-6,6%	-13,2%	-1,4%	31,0%	-8,3%	13,8%	-0,22%	16%		16%		5,8%	-16,4%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

		Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)																		
		Ensino Fundamental											Ensino Médio		EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)			
Total Geral		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série	12ª série				
Brasil 2004	Total	195.370	2.341	12.301		39.192	38.030	27.624	23.315	14.282	9.516	6.721	5.304	6.109	10.197		6.109		438	
	Públicas	186.547	1.626	9.810		38.029	37.147	26.910	22.683	13.755	9.132	6.362	5.000	5.745	10.061		5.745		267	
	Privadas	8.823	715	2.491		1.163	883	714	632	527	384	339	304	364	136		364		171	
Brasil 2005	Total	262.243	3.126	17.277	7.146	48.556	45.399	34.615	29.444	21.025	13.810	9.504	7.049	8.981	15.996		8.981		236	79
	Públicas	249.177	2.096	13.542	7.100	47.045	44.166	33.580	28.480	20.163	13.035	8.955	6.583	8.329	15.867		8.329		182	54
	Privadas	13.066	1.030	3.735	46	1.511	1.233	1.035	964	862	775	549	466	652	129		652		54	25
Brasil 2006	Total	325.136	3.845	21.060	11.839	55.184	52.823	40.283	35.849	28.568	19.500	13.230	9.188	11.883	21.467		11.883		257	160
	Públicas	308.805	2.536	16.573	11.396	53.418	51.327	38.908	34.686	27.589	18.645	12.524	8.635	11.002	21.243		11.002		248	75
	Privadas	16.331	1.309	4.487	443	1.766	1.496	1.375	1.163	979	855	706	553	881	224		881		9	85
% entre 2004 e 2006		66,4%	64,2%	71,2%	65,6%	40,8%	38,6%	45,8%	53,7%	100,0%	105%	96,6%	73,2%	94,5%	110,5%		94,5%		9%	102,5%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Importante chamar a atenção para o fato de que o censo computou as matrículas em escolas regulares que não tinham apoio pedagógico especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais. Das escolas privadas, apenas nove registraram matrículas destes alunos no nível básico e, ainda assim, não é possível revelar se nelas existia apoio especializado. Além de ser baixo o número destes alunos nas escolas regulares, este censo mostra que elas não disponibilizam para eles os recursos necessários para garantir sua aprendizagem.

Dados do censo também apontam que a educação brasileira tem cumprido as orientações da legislação educacional de atender alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o Gráfico 1.

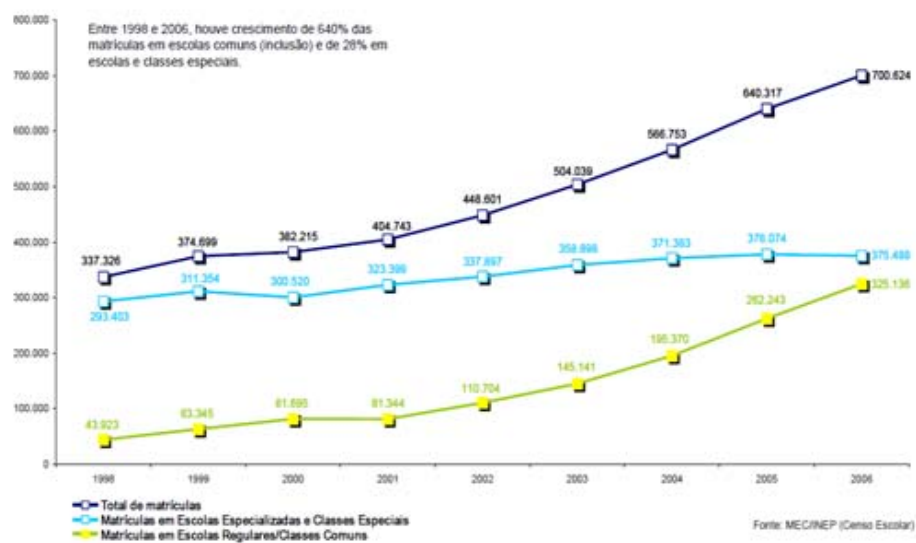


Gráfico 1 Evolução de matrículas na educação especial, Brasil - 1998 a 2006  
Fonte: MEC/SEESP, 2006

Ao longo dos anos, as matrículas em escolas especializadas e classes especiais têm diminuído gradativamente, enquanto há um crescimento mais acelerado das matrículas em escolas regulares e classes comuns, como pode ser observado no Gráfico 2.



Gráfico 2 Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular, Brasil - 1998 a 2006

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Os dados do censo de 2009 confirmam os dados positivos da política de inclusão. Segundo o censo, do total de alunos matriculados na educação especial(639.718), 252.687 estão matriculados em 5.590 escolas especializadas ou classes especiais e correspondem a 39,5% da matrícula total. Os 387.031 alunos restantes estudam em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos. Esta evolução pode ser observada no Gráfico 3.



Gráfico 3 Distribuição percentual de matrículas na educação especial por tipo de atendimento, Brasil - 2007 a 2009

Fonte: MEC/INEP/DEED

Como demonstrado na Tabela 1, há grande concentração de alunos na educação especial em escolas públicas. Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 146% das matrículas em escolas públicas com orientação inclusiva e de apenas 64% em escolas privadas, conforme apontam os dados do censo.

Apesar de dados animadores na análise dos números da inclusão em escolas regulares no Brasil, o censo revela que esse maior crescimento de matrículas inclusivas deu em escolas sem apoio pedagógico especializado, conforme demonstrado no Gráfico 4.

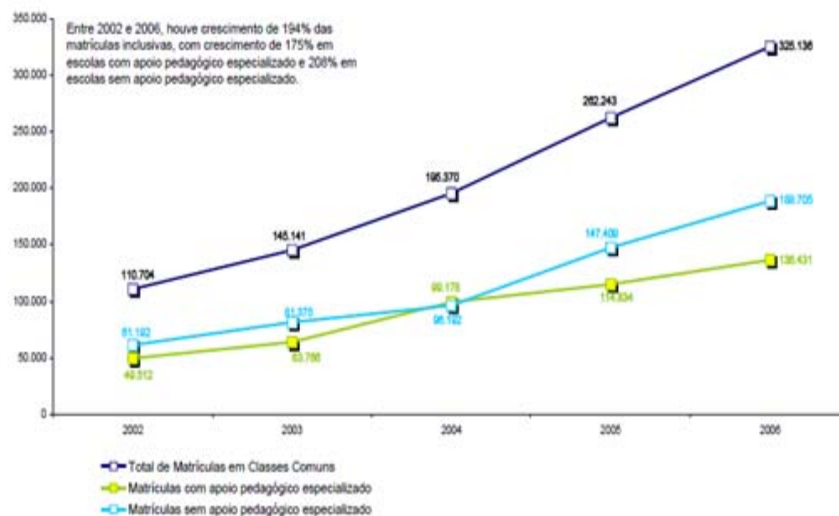


Gráfico 4 Evolução de matrículas em escolas regulares/classes comuns, Brasil - 2002 a 2006

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Isto pode estar relacionado à causa dos níveis decrescentes de matrículas ao longo das séries da educação básica. O aluno entra na escola, mas não consegue lá permanecer devido à falta de apoio especializado, de forma que atenda às suas necessidades educacionais especiais.

Inclusão não é apenas colocar o aluno para dentro da escola e não saber trabalhar com ele. Estes dados contrariam o que é preconizado na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996b). No artigo 59 da referida lei, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O número de escolas sem o apoio pedagógico necessário chegou a 38.006, enquanto apenas 17.469 escolas tinham suporte pedagógico especializado para atender aos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Já o censo de 2009 revelou uma melhoria no que tange à disponibilidade de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos destinados ao atendimento da educação especial. Conhecidos como recursos multifuncionais<sup>6</sup>, as salas que reúnem tais recursos já estão disponíveis em 31% das escolas e atende a 34% dos alunos, conforme mostrado na Tabela 3.

Tabela 3 Número de estabelecimentos exclusivos ou que possuem classes especializadas, matrículas e percentual de alunos atendidos na educação especial, segundo a dependência existente na escola, Brasil - 2009

Dependência e Equipamento Existente na Escola	Educação Especial		
	Escolas	Matrículas	% Alunos Atendidos
Total	5.590	252.687	
Quadra de Esporte	2.920	134.527	53,2
Banheiros dentro do Prédio	5.400	245.240	97,1
Biblioteca	2.931	118.970	47,1
Sala de Leitura	1.102	35.910	14,2
Computadores	5.402	247.225	97,8
Computadores para uso dos alunos	3.876	194.465	77,0
Internet	4.685	225.896	89,4
Internet Banda Larga	3.586	175.901	69,6
Laboratório de Informática	3.177	159.134	63,0
Laboratório de Ciências	517	12.980	5,1
Sala de Recursos Multifuncionais AEE	1.722	84.956	33,6
Banheiros Adaptados para alunos com deficiência	2.695	164.979	65,3

Fonte: MEC/INEP/DEED

As condições de acessibilidade das escolas públicas para os alunos com necessidades educacionais especiais têm tido melhorias em um ritmo bastante lento, conforme pode ser acompanhado no Gráfico 5.

<sup>6</sup> Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006b, p. 13).



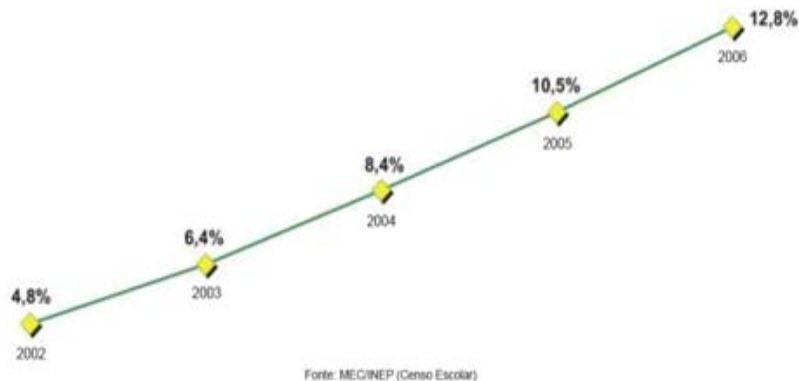


Gráfico 5 Percentual de escolas públicas com adaptação arquitetônica (acessibilidade), Brasil - 2002 a 2006  
Fonte: MEC/SEESP, 2006

Esta melhoria é bastante relativa, tendo em vista que passou de uma quase completa falta de estrutura (4,8%, no ano de 2002) para apenas 12,8%, quatro anos depois. É necessário levar em consideração que a condição de acessibilidade é básica para determinar a inclusão ou a exclusão do aluno em um ambiente escolar. As adaptações arquitetônicas permitem ou, mesmo, impedem o acesso dos alunos ao ambiente escolar.

No que tange aos professores, os dados do censo que mostram a evolução da educação especial no Brasil apontam que, entre os anos de 2002 e 2006, houve um crescimento de 22,8% no total de professores na educação especial. O aumento do número de professores com curso específico no mesmo período foi de 33,3%. Oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos exige que a escola capacite seus professores, prepare-se, organize-se, enfim, promova adaptações (GLAT; FERNANDES, 2005).

Segundo orientações do Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, o apoio pedagógico especializado deve ser

previsto e provido por todas as escolas. Esse apoio pedagógico é composto por professores especializados em educação especial e professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis. Além destes, a escola deve disponibilizar a atuação de outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente.

Nesta mesma resolução, a formação docente recebe classificações diferenciadas. Para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o professor deve ter incluídos na sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos que o preparam para perceber as necessidades educacionais especiais, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais e trabalhar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

São considerados especializados em educação especial os professores com formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os professores especializados em educação especial deverão comprovar a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento.

Com base no Censo de 2006, do total de professores que atuam na educação básica (2.973.412), apenas 54.625 são docentes na educação especial, o que corresponde a 1,84% deste total. Mas, entre os que atuam na educação especial, a maior parte possui curso específico, cerca de 77,79%. Estes dados são mostrados na Tabela 4.

Tabela 4 Professores na educação especial, Brasil - 2006

Funções Docentes em 2006	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
Nº de Docentes na Educação Básica	2.973.412	2.389.098	80,3%	584.314	19,7%	-	-	-	-
Nº de Docentes na Educação Especial	54.625	25.669	47,0%	28.956	53,0%	42.498	77,8%	12.127	22,2%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2006)

Fonte: MEC/SEESP, 2006

No entanto, a distribuição dos professores na educação profissional com curso de, no mínimo 40 horas, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, em 2006, foi apenas de 613, como se observa no Gráfico 6, sendo a menor concentração de professores com qualificação em educação especial na educação profissional.

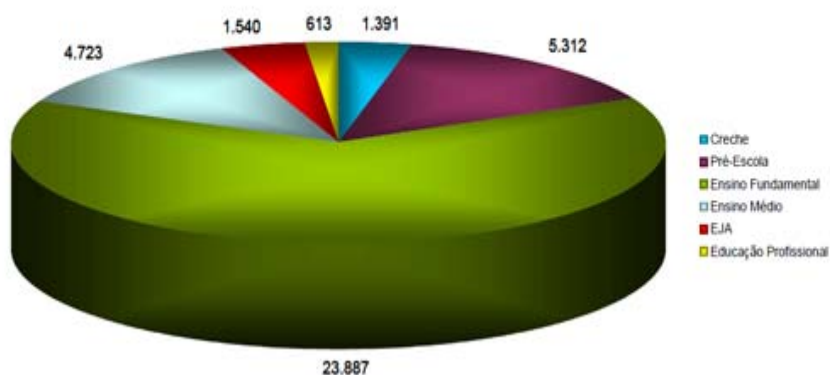
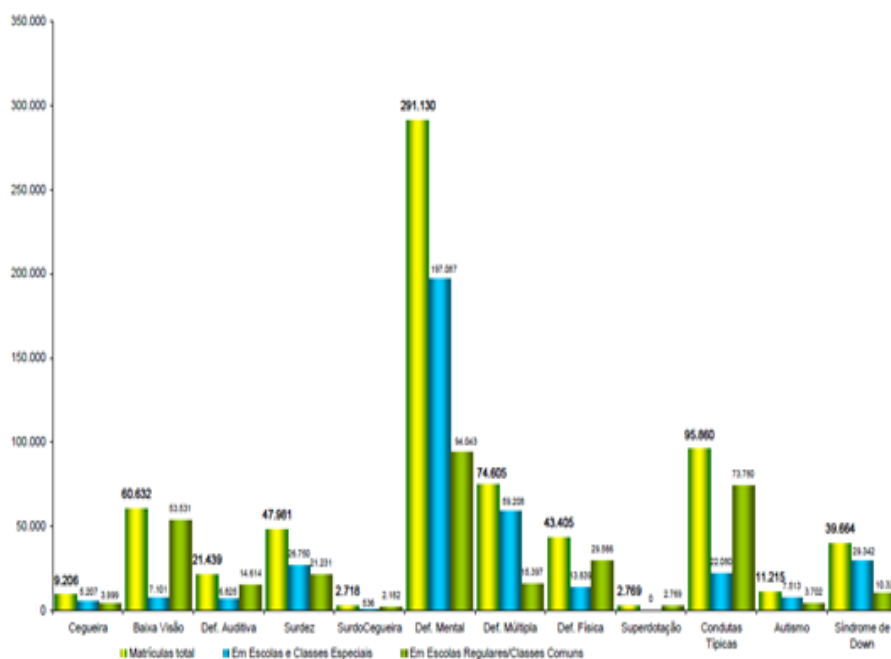


Gráfico 6 Distribuição dos professores com curso de, no mínimo, 40 horas, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, 2006

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Uma condição para a inclusão é a reestruturação das escolas, não apenas com eliminação de barreiras arquitetônicas e compra de mobiliário adequado. Tão importante quanto isso é o trabalho de professores e de toda a equipe pedagógica. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular exige que os professores da classe comum e o serviço pedagógico especializado esteja em constante diálogo, sob pena de alguns educandos não atingirem o rendimento escolar satisfatório (BRASIL, 2001). Todas as escolas devem se organizar para trabalhar na oferta de educação de qualidade para todos.

Tomando como base o tipo de necessidade educacional especial, as matrículas registradas no Censo de 2006 apontam que os alunos com deficiência mental estão em maior número tanto nas escolas regulares/classes comuns quanto nas escolas e classes especiais. Em sequência, em número muito menor, estão os alunos com condutas típicas, seguidos daquele com deficiência múltipla, baixa visão, surdez, deficiência física, síndrome de Down, deficiência auditiva, autismo, cegueira, superdotação e surdocegueira. Estes números podem ser vistos no Gráfico7.



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

Gráfico 7 Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial, Brasil - 2006

Fonte: MEC/SEESP, 2006

Embora as pessoas com deficiência mental estejam em maior número na escola, o mercado de trabalho não reflete estes números. Os dados do MTE/RAIS que apontam a distribuição dos trabalhadores formais por tipo de deficiência no Brasil, entre os anos de 2007 e 2009, revelam que as pessoas com deficiência mental e múltipla são as que estão em menor número no mercado formal de trabalho, sendo 4,6% e 1,2%, respectivamente.

Na análise dos resultados encontrados no campo de pesquisa, estes dados do Censo serão bastante úteis para ajudar na compreensão da educação profissional organizada e ofertada para as pessoas com deficiência. Nível de escolaridade, inclusão de alunos em cursos regulares, qualificação dos

professores que trabalham nesta modalidade de ensino, apoio pedagógico especializado na escola e perfil das pessoas que procuram os cursos são alguns dos fatores considerados relevantes na composição desta análise.

## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os fundamentos metodológicos que orientaram a concepção e a execução deste estudo no campo. Além disso, também apresenta-se a metodologia de tratamento dos dados que permitiu o alcance dos objetivos propostos.

#### **2.1 Metodologia de investigação: apresentação e fundamentação**

Este trabalho situa-se numa abordagem qualitativa dos fenômenos sociais, em que a construção do conhecimento ocorre pela compreensão e a interpretação do fenômeno, utilizando como fonte de informações os significados que os participantes da pesquisa atribuem à realidade de suas vivências. Neste universo de significados, crenças, valores e relações mais profundas com o fenômeno não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2006).

Para este tipo de trabalho, Martinelli (1999) destaca que é fundamental o contato direto com o sujeito da pesquisa, de modo a privilegiar a singularidade da interpretação própria que cada um atribui aos fatos próximos a eles e para a sua vivência cotidiana.

É em direção a essa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da experiência oral, se encaminham, é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que se concentram os esforços do pesquisador(MARTINELLI, 1999, p.23).

Neste trabalho optou-se por uma pesquisa exploratória, em que o investigador, voltado para a descoberta e não para a previsão de hipóteses, formulou questões que lhe permitiram definir o foco da investigação. Tais questões passaram por reformulação e refinamento à medida que a pesquisa evoluiu e que houve maior familiarização com o fenômeno, oportunizados pela ida e permanência no campo de trabalho.

O objetivo deste trabalho foi alcançado graças à participação de representantes das instituições educacionais selecionadas para a pesquisa. Tais profissionais eram funcionários que estavam à frente do planejamento e realização de programas relacionados à empregabilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Numa primeira fase, Morse (1994) afirma que os participantes escolhidos deverão ser “peritos experenciais” no fenômeno – aqueles que possuem sobre ele um conhecimento particular e aprofundado e que podem maximizar a informação que se pretende recolher.

Os dados, recolhidos em forma de palavras dos entrevistados e não de números, não poderão ser extrapolados para outras situações que não a estudada, visto que a amostragem não foi realizada seguindo o critério de representatividade. Portanto, este trabalho não oferece representatividade estatística, uma vez que, conforme advoga Martinelli (1999), o que interessa não é o número de pessoas que prestam informação, mas o significado que esses sujeitos atribuem aos fatores alvo de investigação.

A seleção dos participantes ocorreu em função da informação que poderiam fornecer sobre o fenômeno em estudo e, por isso, a experiência ou o conhecimento que ele detém é que contribuirá para o estudo.

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), esta investigação qualitativa precisou ir ao campo, frequentar o local de estudo, para conhecer o contexto em que se dá aquele fenômeno. “Para o investigador



qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

## **2.2 O ponto de partida**

O trabalho de campo teve início em 3 de agosto e término em 20 de novembro de 2011. A escolha do campo foi direcionada, pois a cidade de São Paulo, SP, é a que tem maior número de pessoas com deficiência empregadas no mercado formal de trabalho, segundo dados da RAIS (BRASIL, 2010).

Explorar um campo totalmente desconhecido situado na maior cidade do país, trouxe implicações para esta pesquisa que precisava cumprir um cronograma de trabalho curto. Em vez de buscar as 494 instituições que atuam na área de atenção à pessoa com deficiência listadas no site (<http://portal.mj.gov.br/corde/>) da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED) da cidade de São Paulo foi escolhida como ponto de partida. Como secretaria que cuida de promoção de políticas relacionadas a este público específico, aquele era o lugar julgado ideal para buscar um melhor direcionamento para a exploração deste campo.

Em um primeiro encontro com a coordenadora dos projetos de inclusão da SMPED, foram explicitados os objetivos deste estudo, a colaboração pretendida e os procedimentos metodológicos a serem adotados. A pedido da representante da referida secretaria, o projeto completo do trabalho foi-lhe entregue, para que fosse apreciado. Após este contato inicial, foi manifestada a abertura para uma conversa mais aprofundada, de modo que se buscou obter dela informações sobre as instituições que desenvolviam projetos de educação profissional voltadas para as pessoas com deficiência na cidade.

Para a delimitação das instituições que participariam deste trabalho, utilizou-se o registro das entidades que oferecem educação profissional na SMPED. Aliado a isto, foi considerada a orientação do MEC, que considera as organizações não governamentais e as que compõem o Sistema S como qualificadas para oferecer preparação para o trabalho visando à inserção profissional de pessoas com deficiência.

Neste trabalho, restringiu-se a procura a apenas duas instituições pertencentes ao Sistema Nacional de Aprendizagem, sendo elas SENAI e SENAC. Foram entrevistadas três representantes do Sistema S, identificadas neste trabalho com as siglas RIS 01, RIS 02 e RIS 03, as quais servem para designar “representante do sistema S 01, 02 e 03”.

Embora deveriam ser dois os entrevistados, um do SENAC e outro do SENAI, logo no início do trabalho de campo, houve a oportunidade de encontrar um coordenador de uma destas instituições que recebe alunos com deficiência, na perspectiva inclusiva, disponível a cooperar com este trabalho. A indicação de outros funcionários que o(a) apontavam como “a pessoa certa” para colaborar com este trabalho, sua experiência como coordenador(a) e sua pronta disponibilidade em conceder informações para esta pesquisa levaram à decisão de considerar a entrevista realizada com ele (a) na análise dos resultados. Considerou-se também que a vivência de coordenação, situada mais próxima do dia-a-dia dos alunos na instituição, traz riquezas de detalhes da participação de PcD nos cursos bastante relevantes para este estudo.

Cinco organizações não governamentais (ONGs) foram selecionadas seguindo a orientação da SMPED e também de representantes de instituições que conheciam outros trabalhos similares. As ONGs que contribuíram com este trabalho foram: Fundação Dorina Nowill, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA), Lar e Escola São Francisco e Associação de Valorização da

Pessoa com Deficiência (AVAPE). Foram feitas tentativas de incluir neste estudo a Estação Especial da Lapa, instituição pública que também oferta cursos de educação profissional, mas, após contatos, exposição dos objetivos da pesquisa via e-mail e preenchimento de formulários, a visita foi negada.

Em cada uma destas instituições foi entrevistada apenas uma pessoa. Cada representante da instituição não governamental (RIONG) foi identificado como RIONG 01, RIONG 02, RIONG 03, RIONG 04 e RIONG 05.

O contato inicial com estas instituições foi feito por mensagens eletrônicas enviadas ao endereço constante no site de cada uma delas. Quando não houve resposta via e-mail, foram feitos telefonemas para as instituições e visitas aos locais para prestar maiores informações sobre o trabalho e pedir a colaboração do representante da instituição que responderia pelo planejamento dos cursos e ações inclusivas voltadas para este público. No Sistema S, a espera consistiu na obtenção da autorização e na indicação de “quem” poderia contribuir com o meu trabalho. A decisão sobre “quem” seria entrevistado foi da própria instituição, que comunicou, por e-mail, o nome da pessoa, o local e o horário da entrevista. Nas ONGs, após o envio da carta de recomendação e do projeto, o caminho até a entrevista foi mais rápido.

Após dificuldades iniciais de contato e obtenção de autorização para a realização das entrevistas, é importante frisar que o acolhimento por parte dos entrevistados e funcionários nas instituições pesquisadas desta pesquisadora foi fundamental para facilitar a imersão no cotidiano de seu funcionamento e para que ela se sentisse à vontade para explorar até mais do que havia se proposto inicialmente.

### 2.3 Técnica de coleta de dados

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. As mesmas foram gravadas, com a prévia autorização dos entrevistados (as) e posteriormente transcritas. O roteiro foi previamente estabelecido com base nos objetivos específicos estabelecidos para este trabalho, observando o que prevê a legislação do Ministério da Educação que rege a educação profissional e sua interface com a educação especial. Este roteiro serviu como guia para cada entrevista, oferecendo um baixo nível de direção na condução da conversa, de modo que os (as) entrevistados (as) pudessem retratar livremente suas concepções, práticas e vivências relacionadas à sua experiência profissional.

Também foi necessário tomar como referência a literatura pertinente à problemática da profissionalização de pessoas com deficiência e sua inclusão no mercado de trabalho. O primeiro roteiro contou com 15 perguntas que, após a realização do pré-teste, foram reestruturadas e a elas foram acrescentadas outras 4.

A entrevista semiestruturada pareceu ser a que melhor se adaptava aos objetivos desta investigação, visto que sua menor rigidez possibilita a introdução de novas questões, de forma a obter mais informações, ainda que o investigador já disponha de um conjunto de questões previamente definidas. Isto cria a possibilidade de adaptação do instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e receptividade do entrevistado. Segundo Moreira (1994), esse tipo de entrevista é o que vai mais ao encontro da pesquisa qualitativa, sendo muito útil como estratégia de descoberta, como ocorre nesta investigação. Segundo Trivinõs (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada,

parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos

entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa.

As entrevistas transcorreram em salas privativas, livres de interferência de outras pessoas ou ruídos excessivos. Foi utilizado um gravador como instrumento de reprodução fidedigna das falas dos (as) entrevistados (as). Em seguida, deu-se a transcrição integral de cada uma das entrevistas.

#### **2.4 Análise dos resultados**

Logo após a transcrição das entrevistas, realizou-se o tratamento da informação, a partir da leitura do material. Segundo Bardin (1979), a “leitura flutuante” é o primeiro contato que se tem com os documentos. É nesta leitura que surgem hipóteses ou, como neste estudo, questões norteadoras oriundas das teorias conhecidas ou do quadro teórico que embasa o conhecimento.

Foi organizada uma Matriz de Agrupamento Temático (Quadro 1), tomando como base para a definição dos temas os objetivos específicos propostos neste estudo. Seguindo orientação de Vergara (2007), optou-se por uma grade fechada, na qual se definem antecipadamente as categorias relacionadas ao objetivo de pesquisa. Com essa matriz, as questões da entrevista foram elaboradas e organizadas em categorias.

Os dados coletados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN,1979), de forma essencialmente temática, feita com base nos vários temas previamente determinados pelo roteiro de entrevista. A análise do transcrito deu-se no sentido de desmembrar os temas em subtemas, de modo a

tornar mais compreensível as significações atribuídas pelos entrevistados à questão. A grade foi composta por cinco temas, tendo alguns deles sido desmembrados em subtemas para facilitar a análise e também para oferecer maior cobertura ao que estava sendo tratado na fala das pessoas entrevistadas, conforme é ilustrado a seguir.

Quadro 1 Quadro de análise temática

Objetivo específico	Temas	Subtemas
Caracterizar a organização e a oferta de cursos de educação profissional voltados para pessoas com deficiência, ofertados pelo SENAC, SENAI e organizações não governamentais na cidade de São Paulo	Concepções sobre educação profissional	
	Organização da educação profissional	Classes especiais ou comuns. Cursos ofertados para PcD. Adaptações curriculares. Docentes. Recursos pedagógicos. Habilidades e competências. Treinamento em situação real de trabalho.
	Oferta de educação profissional	Processo seletivo. Perfil dos alunos. Cursos mais procurados pelas PcD. Influência da demanda das empresas na oferta de cursos. Instituições que ofertam educação profissional.
Identificar relações entre as instituições de ensino e mercado de trabalho.	Relação entre instituições de ensino e mercado de trabalho.	Parcerias entre instituições de ensino e empresas. Encaminhamento do egresso para o mercado de trabalho. Apoio e acompanhamento do egresso no mercado de trabalho.
Discutir os desafios e possibilidades da educação profissional para PcD.	Desafios e possibilidades da educação profissional de pessoas com deficiência	Dificuldades. Aspectos positivos para as instituições que ofertam educação profissional e para os alunos que dela participam. Possibilidades para a educação profissional de PcD.

Foram agregados os enunciados que emergiam das entrevistas em uma listagem sistematizada, denominada grelha de análise de conteúdo, que remete às variáveis encontradas a partir do recorte de cada tema. A seleção de trechos de discursos foi necessária para evidenciar o que foi dito pelos entrevistados, procurando respeitar, tanto quanto possível, o sentido das narrativas integrais. Segundo Bogdan e Biklen (1994), um bom trabalho qualitativo é documentado em boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas.

Para que fossem consideradas boas categorias, foram obedecidas regras técnicas enunciadas por Bardin (1979): exclusão mútua (cada elemento só pode existir em uma categoria), homogeneidade (princípio único de classificação das categorias), pertinência (cada categoria pertence ao quadro teórico), objetividade e fidelidade (igual codificação para todas as partes do material) e produtividade (fornecimento de resultados férteis).

A seguir, são apresentados os resultados encontrados e as discussões pertinentes a eles, como foi proposto inicialmente.



## **CAPÍTULO 4**

### **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Com o objetivo de melhorar a disposição dos resultados, esta análise foi feita respeitando as temáticas e subtemáticas que emergiram das entrevistas realizadas neste estudo. Como as temáticas estão alinhadas com os objetivos específicos, conforme foi apresentado anteriormente, na Matriz de Agrupamento Temático (Quadro 1) será possível discutir cada uma delas, buscando ressonância na literatura articulada para este estudo.

#### **3.1 Concepções sobre educação profissional**

Como argumenta Dagnino (1994), os diferentes sentidos expressam e respondem a um conjunto de interesses, desejos e aspirações diferenciados dentro da sociedade. Estas diversas formas de apropriação da linguagem política remetem a projetos e estratégias políticas que estariam sendo adotadas pelos diferentes sujeitos/protagonistas sociais. Foi para conhecer o sentido a respeito do que é educação profissional para cada um dos entrevistados que a pergunta foi inserida no roteiro de entrevista.

Os conceitos evocados pelos entrevistados estiveram sempre associados à noção de educação para o trabalho, qualificação e capacitação, mostrando que a ligação entre trabalho e educação é indissociável. Em todos os casos, o mercado de trabalho sempre esteve atrelado à finalidade desse tipo de educação, independente de ser ONG ou de pertencer ao Sistema S.

Para alguns entrevistados do sistema S, as concepções construídas em torno da educação profissional estão voltadas para a qualificação técnica, para a

preparação de mão de obra especializada para fazer frente às demandas do mercado de trabalho formal. O importante, neste caso, é garantir que os trabalhadores sejam preparados para desempenhar tarefas de uma ocupação específica no mundo produtivo. Seria um treinamento de mão de obra para o atendimento das necessidades do mercado, ou seja, o desenvolvimento do aprender a fazer.

RIS 01: a educação profissional é a educação voltada pra inserção da pessoa no mercado de trabalho.

RIS 03: é a preparação, é a qualificação técnica de pessoas.

Para outro representante, a educação profissional é entendida como capacitação, que tem a ver com a possibilidade de estas pessoas desenvolverem habilidades comportamentais e posturais para o mercado de trabalho.

RIONG 04: eu entendo uma capacitação para o trabalho.

Para outro representante de ONG, capacitação e qualificação estão juntas na oferta da educação profissional. Enquanto na qualificação são desenvolvidas habilidades técnicas para o desempenho de uma determinada função, na capacitação há a preparação da pessoa para o mundo do trabalho, de atitudes favoráveis à atividade produtiva.

RIONG 05: eu acho que, quando a gente fala “educação profissional”, ela é um pouco mais focada já realmente na questão do mundo do trabalho.

A qualificação técnica, aliada à capacitação, denota uma concepção de educação profissional voltada não só para o desempenho imediato do aluno em uma tarefa específica. Há uma preocupação maior com o desempenho dele em toda a sua vida profissional. É a preparação da pessoa com deficiência para o mundo do trabalho, onde há métodos, processos e regras de trabalho.

Para outros, a educação profissional é um processo. No decorrer deste processo, há o desenvolvimento do indivíduo para o mundo do trabalho. O foco não é só a habilidade técnica e o mundo produtivo, mas o desenvolvimento do indivíduo para que sua aprendizagem facilite seu ingresso e manutenção no mercado formal de trabalho.

RIONG 01: é algo muito amplo (...) eu sinto que educação profissional é um processo. É sempre pensada como um processo no qual você contribui no desenvolvimento de uma pessoa, visando essa pessoa na entrada no mercado (...) entendo como um processo no qual você vai trabalhar aspectos importantes de relação entre a pessoa e o mercado de trabalho, tá? Mas, sempre com foco no indivíduo, na aprendizagem, nas questões éticas profissionais. A educação profissional não se resume a uma profissão ou a uma ocupação ou a um curso.

RIONG 03: quando você fala de educação que a gente também está preocupado em formar as pessoas aqui dentro como indivíduos.

Por esse enfoque, a educação profissional é concebida como um processo de desenvolvimento do indivíduo para que ele adquira permanentemente aptidões para a vida produtiva, exatamente como preconiza a legislação do MEC (LDBEN, Art.39). Como exposto por um dos representantes, isso não é alcançado apenas com um curso.

As instituições educacionais voltadas apenas para as aprendizagens profissionais deixam de considerar o desenvolvimento da parte subjetiva do trabalhador. Submeter esta pessoa com deficiência ao ensino de algumas habilidades é apenas treinamento, o que compromete a política de inclusão. Embora estas pessoas estejam tecnicamente capacitadas, socialmente elas podem se sentir como estrangeiras, ao participar do contexto de relações nas empresas.

Na preparação para o mundo do trabalho, as instituições precisam criar um espaço propício para o desenvolvimento dos pilares que fundamentam a

educação profissional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Não são cursos rápidos, em algumas semanas e nem em um espaço de tempo determinado que irão propiciar isso. Como consta na legislação, é um processo de educação continuada, que envolve o sujeito em uma aprendizagem permanente, “que se estende por toda a vida do trabalhador-cidadão”(BRASIL, 2003, p.16). Neste processo permanente, as experiências e o aprendizado decorrente delas se somam aos processos educacionais ocorridos em instituições.

### **3.2 Organização da educação profissional**

A organização da educação que pretende atender a pessoas com necessidades educativas especiais, nos moldes da educação inclusiva, deve ocorrer de maneira que todos os alunos sejam inseridos no sistema regular de ensino. A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), ao dispor das Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, ajudando na construção de uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Mas, a forma de oferta de educação para as pessoas com deficiência precisa levar em consideração um planejamento diferenciado para o atendimento deste público. Cada pessoa, com deficiência ou não, tem seus interesses, habilidades, necessidades de aprendizagem e características que são singulares, únicas. Para oferecer programas de educação profissional é fundamental levar em consideração a diversidade.

Antes da oferta dos serviços educacionais, a fase do planejamento considera alguns fatores que precisarão ser trabalhados para que sejam colocados à disposição do aluno quando ele estiver em sala de aula. Currículo,

metodologia, adequação de recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos, adequação de recursos físicos, estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas, entre outros meios, devem se fazer presentes no projeto político pedagógico da escola. Decidir sobre a construção do currículo é decidir também sobre o procedimento didático e metodológico a ser adotado na execução do mesmo.

Como a organização se dá antes da oferta, procurou-se descobrir as bases sobre as quais estão assentadas a oferta de educação profissional para este público. Os subtemas encontrados nos discursos foram organizados e apresentados separadamente.

### **3.2.1 Classes especiais ou comuns**

No intuito de conhecer as condições de organização dos cursos ofertados pelas instituições, procurou-se conhecer a política de inserção das pessoas com deficiência, no sentido de saber se a elas eram destinadas classes especiais ou se a instituição trabalhava com a inserção de pessoas com deficiência em classes comuns. O artigo 208 da Constituição Federal recomenda que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

Seguindo esta recomendação, o Sistema S, em condições normais de oferta, não trabalha com classes especiais para pessoas com deficiência. Quando há matrícula destas pessoas nos cursos, elas são colocadas em classes comuns, junto com outros alunos sem deficiência. A oferta de cursos é planejada para ocorrer de forma indiscriminada, para toda a comunidade que atende aos requisitos mínimos de exigência específicos de cada curso.

A formação de classes especiais até ocorre, mas para atender a uma demanda específica de alguma empresa ligada ao setor de comércio (SENAC)

ou da indústria (SENAI). Isso pode ser visualizado nos trechos dos discursos apresentados abaixo:

RIS 01: a gente procura incluir a pessoa com deficiência nos cursos, nas turmas regulares ofertadas (...) E a gente também trabalha com turmas específicas, turmas especiais, quando é uma solicitação, uma demanda(...) uma indústria 'tá contratando 20 pessoas com deficiência, quer fazer um treinamento(...) Então vai ser uma turma especial, com 20 pessoas com deficiência, porque é uma demanda daquela empresa. (...) Não é necessário que tenha uma sala especial pra ela.(...) A não ser que haja uma demanda específica, como eu falei, de empresa ou de alguma comunidade, mas via de regra os cursos são inclusivos.

RIS 02: a gente não tem cursos específicos para pessoas com deficiência. O que a gente faz é que a gente acolhe todas as pessoas nos nossos cursos (...). Todas as atividades, todos os produtos que são ofertados, eles são ofertados pra todas as pessoas.

RIS 03: são cursos regulares.

Já as ONGs trabalham com classes especiais. Como a maior parte delas trabalha exclusivamente com um tipo de deficiência, as turmas são compostas apenas por pessoas com aquela deficiência que é alvo de atendimento na instituição. Se é uma entidade que atende a pessoas com deficiência visual, por exemplo, ela só receberá pessoas com esta deficiência para os cursos ofertados na educação profissional.

Existe o interesse em formar turmas comuns, oferecer um curso aberto para toda a comunidade, no qual pessoas com e sem deficiência pudessem se matricular ou, até mesmo, a oferta do curso se dá em outro ambiente que não na instituição, para não segregar estas pessoas. No entanto, pensar nas condições que precisam existir para essa oferta faz com que os cursos sejam trazidos para dentro das instituições. Uma delas é a acessibilidade, como exposto a seguir.

RIONG 01: quando a gente foi desenhar o curso de avaliação olfativa, a nossa ideia era fazer o curso fora da fundação, pra que a gente pudesse acolher pessoas e dentro dessas pessoas, pessoas com deficiência visual. A gente tentou, pensou, não foi possível nesse momento, por isso também que a gente oferece o curso aqui dentro, que é uma faca de dois legumes, a gente costuma dizer. Porque, ao mesmo tempo que você prepara, mas você também tem um ponto de segregação. Mas por quê? Porque a gente tenta manter ainda uma qualidade, porque um curso, do ponto de vista da sua excelência, ele precisa de acessibilidade.

Este atendimento especializado das ONGs apenas para pessoas com deficiência decorre, em grande parte, do histórico da instituição de trabalhar especificamente com este público, como entidade de apoio. A pessoa com deficiência necessita de serviços especializados e por isso procura estas organizações em busca de reabilitação, apoio social, cuidados para sua saúde, entre outros serviços. Como, geralmente, elas estão organizadas para atender a um tipo de deficiência específica, acabam oferecendo cada vez mais serviços para suprir outras necessidades que, naturalmente, irão surgindo.

A história da oferta da educação profissional em algumas ONGs, por exemplo, é uma prova desse incremento de novas atividades para atendimento da demanda de PcD. Segundo relatos dos respondentes, algumas começaram oferecendo serviços de saúde para pessoas com deficiência física, como consultas médicas e oferta de próteses. Com a Lei 8.213, que cobra das empresas a contratação de PcD, houve uma procura por candidatos nestas instituições, o que motivou a começar um trabalho de intermediação candidato/vaga. No entanto, o resultado não era satisfatório, visto que ambas as partes, trabalhador com deficiência e empresa, não estavam satisfeitos. A empresa alegava falta de qualificação do trabalhador com deficiência e este, por sua vez, alegava que não lhe era oferecida uma atividade motivadora na empresa. Diante desses fatos, as ONGs resolveram preparar as PcD antes desta intermediação, mantendo os outros serviços.

Então, o que ocorre é que as pessoas acabam migrando dentro da própria instituição, em busca de serviços diferenciados. Após receber a prestação do serviço de saúde, por exemplo, elas vão em busca de outros serviços prestados pela própria ONG, que inclui a oferta de cursos que visam à educação profissional. Dessa forma, ela usufrui dos serviços daquela instituição por maior tempo, o que denota o quanto as PcD carecem de serviços básicos. Devido à maior proximidade com este público, que permanece mais tempo na instituição, as ONGs se tornam grandes conhecedoras das questões que envolvem a pessoa com deficiência e as condições para a sua inclusão profissional.

O SENAI e o SENAC, tradicionalmente voltados para a formação de pessoas para a indústria e o comércio, respectivamente, adotam o modelo de integração das pessoas com deficiência nos cursos ofertados. Com isso, turmas formadas apenas por pessoas com deficiência só existem quando há solicitação de alguma empresa, que funciona por tempo determinado.

Claro que existem vantagens quando se adota o modelo da integração da pessoa com deficiência no cotidiano escolar, em um grupo onde há diferenças de sexo, cor, idade, condição social, diferenças de aptidões e de capacidades físicas e intelectuais. É nesse grupo que a pessoa vai testando seus limites, desafiando suas possibilidades e aprendendo. É a essa sociedade diversificada que qualquer pessoa pertence.

Quanto mais diversificadas forem as experiências pessoais, quanto maior a participação em diferentes grupos sociais, maiores serão as possibilidades de troca de experiências, de visões de mundo, possibilitando ampliação das capacidades individuais de todas as pessoas que convivem naquele espaço diversificado.

No entanto, maiores vantagens poderiam existir quando, se associados a tudo isto, houvesse também recursos instrucionais, humanos e físicos de adaptação, condições básicas para que uma pessoa com deficiência possa



aprender. O apoio especializado dá a estas pessoas igualdade na oportunidade de aprendizagem. Mais à frente, ao tratar de adaptações curriculares, serão explicitadas estas vantagens.

Por isso, as escolas precisam levar em consideração questões ligadas à deficiência e as particularidades que suas limitações impõem em cada aluno particularmente, para conseguir suprir as necessidades educativas especiais destas pessoas e realmente propiciar condições para que elas possam progredir. Sabe-se que todas as pessoas são diferentes, mas é necessário atender às especificidades dessas diferenças, para não correr o risco de trabalhar como se todas as pessoas fossem iguais.

### **3.2.2 Cursos ofertados para pessoas com deficiência**

Embora o Decreto nº 2208/96 defina os tipos de curso oferecidos na educação profissional, há possibilidades de uma organização bastante flexível, de acordo com a realidade de cada instituição de ensino e a natureza das demandas existentes.

Como salienta Brasil (2003), no caso de cursos de educação profissional para os alunos com deficiência, esta reserva legal é muito importante, tendo em vista a necessidade de arranjos organizacionais diferenciados para o atendimento dessas pessoas. As condições para essa oferta incluem a realidade da escola, em termos de infraestrutura material (física e de equipamentos) e capacidade e qualificação do corpo docente.

No sistema S não existem cursos específicos ou cursos voltados exclusivamente para pessoas com deficiência. Como dito anteriormente, o SENAC e o SENAI trabalham para incluir as pessoas com deficiência em seus cursos e atender às demandas das empresas pela capacitação de profissionais com deficiência. Isto faz com que a própria pessoa com deficiência decida, a

partir do portfólio de cursos existente em cada escola da rede, sobre o curso que irá fazer, desde que atenda aos pré-requisitos de cada curso.

No SENAC, os cursos para formação inicial e continuada de trabalhadores, mais conhecidos como cursos livres, são aqueles relativos à educação não formal e têm duração variável. São destinados à capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de escolaridade. Além do objetivo de qualificar para o trabalho, também se propõem a elevar o nível de escolaridade do trabalhador e desenvolver aptidões para a vida produtiva e social.

O SENAI oferece cursos de aprendizagem, de educação continuada e cursos técnicos, além de outros. Os cursos de aprendizagem industrial do SENAI-SP ajudam jovens que concluíram o ensino fundamental a começarem uma carreira profissional. São voltados para jovens entre 14 e 24 anos, idade máxima para a conclusão. Os cursos de formação continuada são caracterizados como qualificação, aperfeiçoamento e especialização, e são destinados a profissionais que já atuam ou que buscam novas oportunidades no mercado de trabalho e têm curta duração. Já os cursos técnicos preparam para o trabalho em áreas tecnológicas e é necessário que o aluno tenha concluído, no mínimo, a 1ª série do ensino médio.

As áreas de concentração dos cursos livres e dos cursos técnicos do SENAC e SENAI são muito abrangentes e envolvem as que estão listadas no Quadro 2.

Quadro 2 Cursos ofertados pelo SENAI e SENAC, na cidade de São Paulo, SP

SENAC	SENAI
Administração e negócios	Alimentos e bebidas
Aplicativos avançados	Automação
Arquitetura e urbanismo	Automotiva
Arte e cultura	Construção civil
Audiovisual	Couros
Beleza	
Certificações em tecnologia	Calçados
Cinema, vídeo e TV	Eletroeletrônica
Computação gráfica	Energia
Comunicação social	Gráficas e editorial
Comércio exterior	Logística e produção
Desenvolvimento social	Madeira e mobiliário
Desenvolvimento de sistemas	Metalmecânica
<i>Design</i> , educação	Plásticos
Enfermagem	Química
Eventos	Refrigeração e climatização
Finanças e contabilidade	Saúde e segurança no trabalho
Fotografia, gastronomia	Tecnologia da informação
Gestão executiva	Telecomunicações
Gestão de pessoas	Têxtil
Hotelaria	Vestuário
Idiomas e linguagem	
Iniciação em informática	
Internet	
Lazer	
Logística	
Marketing e vendas	
Meio ambiente	
Moda	
Nutrição	
Odontologia	
Paisagismo e jardinagem	
Redes e infraestrutura	
Rádio e áudio	
Saúde e bem-estar	
Segurança e saúde no trabalho	
Turismo.	

Acompanhando esta ampla oferta de cursos do Sistema S, supõe-se que as pessoas com deficiência têm um leque de opções bastante grande ao traçar sua vida profissional. Se todos os cursos estão disponíveis para qualquer pessoa, se qualquer pessoa com deficiência pode se matricular em qualquer curso, visto que a escola está preparada para atender a todos, então não faltariam oportunidades para elas se desenvolverem profissionalmente. Mas, não é isso que ocorre.

O nível de escolaridade exigido e outras dificuldades, que serão apontadas mais à frente, fazem com que seja baixa a procura de PcD por cursos nestas escolas. Quando há turmas especiais para atender às necessidades de alguma empresa por cumprimento de cota, é a própria empresa que escolhe o curso que será ofertado para as pessoas com deficiência. Na ocasião desta oferta especial, chamada pelos entrevistados de “capacitação customizada”, os cursos escolhidos foram de técnico de mecânica e assistente administrativo.

Nas ONGs, a oferta de cursos já não é tão grande como no Sistema S. Os cursos ofertados nessas entidades variam pouco. Cursos básicos de informática são ofertados principalmente nas ONGs que atendem a pessoas com deficiência visual. Como a maioria dos postos de trabalho é informatizada, a pessoa com deficiência visual, utilizando softwares de voz, consegue bom desempenho em suas atividades, o que diminui as dificuldades para a sua inserção em empresas. Nesta área, os cursos vão desde a digitação, para iniciantes que nunca tiveram contato com um computador, até níveis mais avançados.

Outro curso bastante ofertado pelas ONGs é o de auxiliar administrativo. Elas alegam que isso ocorre em virtude da demanda do mercado, que oferece mais vagas para pessoas com deficiência nas áreas administrativas. “É um dos cursos mais extensos e mais requisitados pelas empresas também”(RIONG 02)

Cursos de atendimento ao cliente na área da saúde e na área de seguros são ofertados por uma ONG que atende, em sua maior parte, a pessoas com deficiência física. Operador de call center e telemarketing também são cursos oferecidos. Cursos livres, como as oficinas de empregabilidade, são ofertados pelas ONGs, com o objetivo de introduzir discussões sobre temáticas voltadas à área profissional, tais como direitos e deveres, Lei de Cotas, talento, habilidades, recursos de tecnologia assistiva, ética no ambiente de trabalho, relacionamento interpessoal, postura profissional e autonomia, entre outros temas. Elas funcionam como oficinas pedagógicas, que visam oferecer às pessoas com deficiência a possibilidade de criar hábitos coerentes com o mundo do trabalho, antes mesmo de alguma competência mais específica.

A ONG LARAMARA, que trabalha com pessoas com deficiência visual, oferta um curso chamado Cidadania, Autonomia e Mundo do Trabalho, ou CAMT, que é organizado em forma dos seguintes módulos: autonomia e apresentação pessoal, projeto de vida e ética, cidadania e mundo do trabalho.

Braille e orientação e mobilidade são cursos que acontecem regularmente em todas as ONGs que atendem a pessoas com deficiência visual. O curso de massoterapia também é ofertado com regularidade para este público. É bastante frequente a procura, por parte de pessoas com deficiência visual, pelo curso de massoterapia oferecido pelo SENAC.

Congruente com os dados apresentados pelo Censo Escolar 2006, prevalece a oferta de cursos de educação profissional no nível básico, ou seja, aqueles que independem de prescrições curriculares prévias e de nível de escolaridade dos demandantes. A autonomia institucional para a organização e a oferta de cursos neste nível é total.

Os cursos ofertados pelas escolas do Sistema S têm baixa presença de pessoas com deficiência. Mesmo os cursos livres, de aprendizagem e de formação continuada, não atraem muitas PcD. Os cursos técnicos, que exigem

que o aluno esteja cursando o ensino médio ou já o tenham concluído, faz com que muitas pessoas fiquem excluídas processo seletivo, pois muitas delas não possuem sequer o ensino fundamental completo.

Segundo RIONG 04 , a oferta de empregos para pessoas cegas ou com baixa visão na área de telemarketing pode contribuir para criar nichos de mercado específicos para elas. As vagas no mercado de trabalho ficam distribuídas por tipo de deficiência: se é cego, vai trabalhar com isso ou com aquilo. É como se a pessoa tivesse um perfil residual e só pudesse desenvolver atividades laborativas especiais, como aponta Carneiro(2011). O trecho a seguir revela isso.

RIONG 04: (...) você tem alguns nichos de mercado (...) call center, é uma profissão estressante. Se você ficar só ouvindo, ficar trabalhando seis horas por dia naquilo, é um desgaste muito grande.

Isso pode ajudar a demarcar ainda mais os espaços de possibilidades e impossibilidades para estas pessoas, pois, ainda que haja formação em níveis mais altos de escolaridade, o mercado de trabalho é que determinará a função que a pessoa com deficiência poderá ocupar. Há um retrocesso quando se considera a deficiência e não a pessoa.

Esses resultados ratificam pesquisas anteriores que discutem a segmentação das funções por tipo de deficiência. Carvalho-Freitas, Almeida e Vilela(2011) apontam que, dependendo do tipo de deficiência, as ocupações reservadas para eles no mercado de trabalho se diferenciam. As pessoas com deficiência visual estão em ocupações de operadores de telefonia e telemarketing. As pessoas com deficiência auditiva são digitadoras, enquanto as que têm deficiência mental estão como embaladores e empacotadores a mão. Isso comprova que o mercado de trabalho, além de lhes oferecer ocupações

precárias, segmenta os postos de trabalho conforme o tipo de deficiência e não de acordo com as habilidades que possuem.

### **3.2.3 Adaptações curriculares**

Cada pessoa tem um conjunto de saberes que lhe é bastante particular, resultado de um histórico de aprendizagem anterior e das características pessoais. Por isso há que se considerar a singularidade de cada sujeito em sala de aula para considerar a elaboração de um currículo.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos podem ser transitórias e serem resolvidas ao longo do trabalho pedagógico ou podem exigir uso de recursos especiais para que sejam solucionadas (BRASIL,1998a). Por isso, adaptações curriculares são as possibilidades de atuar frente a essas dificuldades dos alunos. Como cada dificuldade é algo particular, as peculiaridades dos alunos com suas necessidades especiais precisam ser levadas em consideração. Para isso, o currículo não pode ser algo estanque, fechado, mas precisa ser dinâmico e passível de modificação para atender a todos os alunos.

Nos resultados encontrados, essas adaptações que permitem a acessibilidade do aluno ocorrem em todas as instituições que ofertam educação profissional. Há, notadamente, uma grande diferenciação quanto à abrangência com que elas são feitas, quando se comparam o Sistema S e as ONGs. Algumas adaptações externas, que incluem a parte estrutural da escola, até aquelas que acontecem no contexto da sala de aula, foram aqui objeto de análise.

No Sistema S, que trabalha com educação inclusiva, os respondentes afirmaram que o currículo é construído para atender a todas as pessoas. Ainda quando há formulação de um novo plano de curso para atender a uma demanda específica de pessoas com deficiência para uma empresa, o currículo não é pensado com foco naquele público-alvo, mas sim em todas as pessoas a quem

aquele curso poderia servir. Ainda como mencionado por outra pessoa entrevistada do Sistema S, dificilmente os planos de curso requerem adaptações maiores quando há uma pessoa com deficiência em sala de aula.

RIS 01: Recentemente, a gente formatou um curso pra uma empresa que não existia na nossa carteira de cursos, mas que a empresa estava solicitando. Era pra um grupo de pessoas com deficiência e foi formatado um plano de curso novo pra atender essa solicitação dessa empresa (...) mas não é um curso específico pra pessoas com deficiência. Aquela turma era de pessoas com deficiência, mas fez-se um plano de curso de certa forma pra qualquer aluno.

RIS 02: dificilmente, os planos de curso, eles requerem uma adaptação muito maior.

Como há baixo número de pessoas com deficiência nos cursos regulares do sistema S, o currículo é construído pensando numa maioria sem deficiência.

RIS 03: (...) não é muito comum não. Mas, eventualmente, aparece um caso ou outro.

É possível que o respondente esteja considerando como currículo apenas o conteúdo programado para o curso. Mas, conforme Sacristán (2000), além de conteúdo, um currículo também incorpora práticas desenvolvidas por meio de múltiplos processos.

A concepção de currículo reflete as intenções educativas quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ele engloba as atividades programadas e desenvolvidas, as atividades administrativas e pedagógicas, que afetam tanto a prática do professor, considerado como elemento de primeira ordem na concretização desse processo, quanto a aprendizagem dos alunos.

Se considerado apenas o conteúdo, realmente ele deveria ser o mesmo para todos os alunos, sob o risco subestimar a capacidade de aprendizagem das



pessoas com deficiência e prejudicar sua formação. É preciso considerar que, dependendo das necessidades educacionais de cada um, estratégias diferenciadas para o ensino serão necessárias, como uma maneira de garantir a iguais condições de aprendizagem.

Mas, as adaptações curriculares mais encontradas no Sistema S são de grande porte, de cunho arquitetônico e de meios e recursos em sala de aula que permitem o acesso do aluno ao conteúdo trabalhado. Tais recursos são acionados quando há alunos com deficiência nos cursos.

RIS 02: (...) que a gente tem esse canal aberto, pra que quando o docente ou uma unidade recebe uma pessoa com deficiência, ela sabe que ela pode contar com uma assessoria. Mas, esse pedido, essa assessoria, ela só acontece quando tem necessidade mesmo. E isso é muito difícil acontecer.

RIS 03: O conteúdo é o mesmo pra todos. Porque o que manda aí é o intérprete. O intérprete tem que ter qualificação pra poder traduzir na íntegra o que está sendo ensinado no curso.

No entanto, como bem sabido, cada pessoa tem sua particularidade, seu jeito de aprender, tendo ela deficiência ou não. Se tem deficiência, talvez os recursos tenham que ser específicos às necessidades daquela pessoa e não do tipo de deficiência que ela possui. Por isso, não é o recurso que vai garantir a aprendizagem.

Talvez não seja suficiente disponibilizar um intérprete de Libras ou um material em Braille como garantia de acesso à aprendizagem de PcD. É preciso lembrar que cada pessoa tem seu modo de interagir com o mundo e dele apreender informações. Quando o olhar do professor e da instituição se volta para o reconhecimento das necessidades individuais de cada educando, há condições de flexibilização curricular para o atendimento das condições apresentadas por ele para sua aprendizagem.

A construção de um currículo que toma por base a educação inclusiva requer modificações de acordo com o processo de aprendizagem do aluno e incluem acréscimo, eliminação, modificação de algum conteúdo, objetivo ou atividade (BRASIL, 1998b). Um currículo engessado, construído para atender a todos, de um mesmo jeito, em um mesmo período de tempo, como se todos fossem exatamente iguais, que não leva em consideração a diversidade dos que participam desse processo e pra quem ele se destina, não alcança um objetivo de promoção de desenvolvimento.

A apropriação do conteúdo que aquela escolarização deve proporcionar deve ser igual a todas as pessoas. Por isso, não há razão em fazer uma programação específica para as pessoas com deficiência, baseada nas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais dos educandos, sob o risco de negar a elas o direito à igualdade na aprendizagem. Metodologias de ensino e recursos diferenciados são potenciais mediadores da aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento destes alunos de maneira mais eficaz do que um trabalho segregado com programação específica.

O currículo elaborado pelas ONGs é construído com base no público-alvo, no perfil de pessoas a quem o curso pretende alcançar. Além do conteúdo que envolve a habilitação para um trabalho, os cursos incluem conteúdos que visam o desenvolvimento de habilidades do indivíduo para a vida em sociedade, visando o exercício da cidadania. A formação pessoal e profissional é contemplada, o que faz com que estes currículos sejam ampliados.

Estas instituições acumulam bastante experiência com o trabalho realizado, por muitos anos, com pessoas com deficiência. Cada entidade atende a um público específico e trabalha muitas temáticas que ajudam no desenvolvimento pessoal destas pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Por isso é que adaptações de pequeno porte são feitas nos cursos para complementar o trabalho de formação profissional. Estas temáticas funcionam como oficinas e visam promover a reflexão dos alunos por meio da discussão de temas ligados às dificuldades da vida com deficiência, direitos e deveres do cidadão, preconceito, talento, habilidades, empreendedorismo, ética, entre outras. Estes temas são incluídos no planejamento do curso, conforme pode ser visualizado nos trechos dos discursos a seguir.

RIONG 01: as oficinas de empregabilidade têm como objetivo conversar sobre questões voltadas para a área profissional. (...) A gente aborda a questão do preconceito, a questão de direitos e deveres, explicamos sobre questões de porque que existe a Lei de Cotas, falamos sobre talento, habilidades, recursos de tecnologia assistiva, sobre ética no ambiente de trabalho, sobre relacionamento e convivência no ambiente de trabalho, sobre empreendedorismo.

RIONG 03: módulos que são específicos do curso que ele tá fazendo, mas a gente também trabalha os módulos na parte básica. A gente forma ele como cidadão. A gente fala de ética, a gente fala de cidadania, a gente fala da autoestima, a gente fala de português, a gente fala de matemática, ele tem aula de etiqueta profissional

Além disso, uma análise da história de vida dos alunos é levada em consideração para promover adaptações curriculares ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As pessoas que representam as ONGs e são responsáveis pelo planejamento desses cursos demonstraram grande conhecimento sobre a vida de cada aluno, sobre sua história, suas aspirações, suas dificuldades.

Algumas ONGs trabalham conteúdos específicos do ensino básico na educação profissional, como uma forma de reparar parte da dificuldade que os alunos com deficiência enfrentam em ler, escrever, calcular, raciocinar mais rapidamente, conforme dito abaixo por um representante de entidade:

RIONG 02: e aí, pra complementar essa qualificação, a gente dá módulos de português e matemática porque, mesmo que a maioria dos nossos cursos tenha o critério de que tenham concluído o ensino médio ou que estejam terminando o ensino médio, a gente vê, pela produção desses alunos, que o conhecimento das operações básicas de matemática e de português é muito precário (...) Muitos deles vêm da educação formal pública... então, vêm com falhas graves na área de português e matemática. Então, a gente achou por bem dar uma repassada no conteúdo de português e matemática visto no ensino médio, mas já trazendo uma noção da empresa.

Esta estratégia adotada pela ONG de incorporar tarefas referentes ao cotidiano do mundo do trabalho nas tarefas escolares permite ao aluno uma contextualização de sua aprendizagem. Neste processo de preparação para o trabalho, ele se apropria gradativamente do que é exigido pelo mercado de trabalho.

Nas escolas do sistema S, como pessoas com e sem deficiência precisam preencher os mesmos requisitos para fazerem os cursos, é possível que as PcD tenham nível de escolaridade maior e, portanto, não apresentem estas dificuldades relacionadas à escolaridade básica.

No entanto, neste trabalho que incorpora conteúdos básicos, há o cuidado de envolver as práticas da aula em contextos que se aproximam do que é exigido no trabalho, como a escrita de memorandos e ofícios, entre outras atividades que ele teria que desenvolver, caso estivesse já ocupando um posto de trabalho.

RIONG 02: eu vou trabalhar a língua portuguesa dentro de uma aplicação viável dentro da empresa. Então, a gente vai trabalhar como escrever um ofício, como escrever um e-mail, como corrigir a ortografia e a gramática, mas sempre num cenário que se aproxime da empresa.

Como se pode notar, quando se trabalha com pessoas com deficiência, não se podem ignorar as necessidades particulares de cada aluno para a aprendizagem. Algumas adaptações são previstas, como aquelas que incluem modificações na estrutura do ambiente físico da escola para permitir a acessibilidade. Para outras adaptações, é preciso conhecer a pessoa e suas necessidades mais específicas de adaptação, de modo que barreiras para a aprendizagem sejam removidas.

Segundo orientações do Brasil (2000), os tipos de estratégias necessárias para permitir que todos os alunos participem integralmente das oportunidades educacionais com resultados favoráveis devem ser adotados conforme as necessidades educacionais apresentadas ao longo da ação pedagógica.

Isso não significa a inexistência de um currículo comum a todos os alunos, mas significa que o currículo precisa possibilitar a oportunidade de todos se envolverem de forma positiva nas atividades desenvolvidas em sala de aula, com práticas apropriadas a todos os alunos, de modo a propiciar aprendizagem significativa para cada um, como apontam Stobäus e Mosquera(2004).

O currículo comum deve ser pensado para atender a todas as diversidades presentes em uma sala de aula e não apenas aos alunos com deficiência, sob o risco de promover a segregação e reforçar a exclusão.

Portanto, existe uma diferenciação nos trabalhos desenvolvidos pelo Sistema S e pelas ONGs. Os currículos, nessas entidades, nascem a partir das necessidades que as pessoas com deficiência trazem para a sala de aula, de modo que outras atividades vão sendo desenvolvidas para complementar o currículo básico proposto na fase inicial do projeto.

### 3.2.4 Docentes

Os professores que trabalham nas ONGs e no Sistema S são, em sua maioria, funcionários permanentes do quadro de pessoal das instituições. Em algumas ONGs eles são remanejados de outras áreas, como a reabilitação e a psicologia, para lecionar para os alunos com deficiência que passam pelo processo de educação profissional. Estes professores estão mais à frente do trabalho com questões ligadas à deficiência e utilizam seu conhecimento técnico e experencial, acumulado pelo trabalho com esse público, para o desenvolvimento de questões pessoais do indivíduo para o mundo do trabalho. Isso pode ser visto no trecho a seguir.

RIONG 02: tem uma parte desses professores que é da própria equipe de reabilitação, porque a gente aproveitou os conhecimentos que a gente tinha na equipe pra levar para os alunos. Temos, então, psicólogos que ministram aulas ou fazem processos mais interventivos, como a própria orientação profissional; o psicopedagogo, que é certificado pra dar o raciocínio lógico e também conhece bastante das especificidades da deficiência física.

Os professores das instituições educacionais pesquisadas, em sua maior parte, são profissionais que atuam no mercado, que trabalham com disciplinas que exigem uma formação acadêmica na área ou, mesmo, um conhecimento técnico oriundo da prática deste profissional no mercado de trabalho. Eles são selecionados principalmente pelo seu desempenho técnico e pela experiência obtida no mercado de trabalho.

RIS 02: os nossos docentes são docentes do mercado, são pessoas que atuam no mercado e passam a ser educadores.

RIONG 01: (...) são profissionais de mercado. Eles estão no mercado e, a princípio, eles não são professores, mas a gente

quer usar dessa expertise pra transmitir esse conhecimento pra esses alunos.

Há exceção nesta contratação apenas quando há necessidade de trabalhar com conteúdos de matemática, português, informática e conhecimentos específicos de administração. Neste caso, os professores têm formação universitária e são contratados temporariamente pelas ONGs.

RIONG 02: agora, por exemplo, os módulos mais específicos, como a noção em administração, a matemática, português e informática, eu contrato profissionais habilitados para esses temas pra ministrar a aula para os alunos.

No Sistema S, os professores já são pertencentes ao quadro de funcionários da instituição. Como apoio a eles, é disponibilizado o trabalho de um intérprete de libras, quando há pessoas com deficiência auditiva na sala.

Ainda que os professores das ONGs sejam profissionais de mercado, há um trabalho diferenciado com eles no tocante à sua preparação para trabalhar com os alunos. Eles recebem informações, por parte da coordenação, sobre questões específicas relacionadas à deficiência, como uma forma de despertar neste profissional um olhar diferenciado para a construção de metodologias em sala de aula que possam propiciar a aprendizagem dos alunos.

RIONG 01: então, a gente pensou assim: bom, a situação de sala de aula é uma situação completamente diferente de uma situação de mercado, completamente diferente. Então, o que a gente pensou? Desde uma adaptação, um treinamento ou uma sensibilização pra esses professores, ou seja, introduzi-los no universo da pessoa com deficiência visual.

RIONG 02: eles trazem conhecimento técnico e o que eu faço, a minha tarefa como coordenadora do curso, é tentar instrumentalizar o professor pra as questões específicas da deficiência... preparar material didático, é... ver a questão da dinâmica do grupo, como é que ela vai funcionar. Até recursos de acessibilidade de dentro da sala de aula, a gente

procura ter um mobiliário flexível o suficiente pra que todo mundo possa estar bem assistido (...) E o professor está sempre orientado pra isso também, pra que ele possa respeitar e estar sensível a essas necessidades  
RIONG 04: São pessoas treinadas pela gente, pro ensino de pessoas com deficiência visual.

A Lei nº 9.394/96 determina que os sistemas de ensino devem assegurar, aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O papel do docente envolvido na educação profissional é bastante significativo, pois é por meio dele que o currículo chega até os alunos. Segundo Brasil (2003), espera-se que cada professor domine bem os conhecimentos com que trabalha ou vai trabalhar, tenha as habilidades tanto para a organização quanto para a transmissão destes conhecimentos e, finalmente, seja capaz de conhecer as particularidades educacionais, potencialidades e necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Os professores devem ser capazes de perceber as individualidades e estimular o aprendizado dos alunos. Um ensino que maximiza a aprendizagem de todos exige professores com algum conhecimento prévio sobre necessidades educacionais especiais. Os professores que não tiveram formação em educação especial ou, mesmo, formação docente precisam, no exercício da sua prática, pelo menos do auxílio de professores especialistas, como um intérprete de libras, para facilitar o atendimento das necessidades educativas especiais presentes no contexto da sala de aula, conforme prescrito na LDB (BRASIL, 1996b).

A formação dos professores para a educação especial pode trazer contribuições para o desenvolvimento de ações práticas de maior qualidade para os alunos com deficiência. Glat e Fernandes (2005) argumentam que uma escola que visa oferecer educação de qualidade para todos os educandos, na perspectiva



inclusiva, precisa capacitar seus professores, oferecendo suporte à sua ação pedagógica.

No entanto, o desejável seria que os professores fossem preparados para enfrentar a situação de ensino sabendo analisar a situação, definir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, valendo-se do conhecimento adquirido tanto na prática quanto na teoria. Na educação profissional, como aponta o censo 2006, é onde se localiza o menor número de professores com curso específico para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode comprometer sua aprendizagem.

Os profissionais que hoje trabalham nestes cursos são provenientes do mercado e apenas nas ONGs existe uma tentativa de reparação da falta de formação do professor para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais, quando há a preocupação de introduzir temas relacionados à deficiência antes mesmo do início do seu trabalho. Nas demais escolas, ditas inclusivas, este trabalho não foi relatado.

Os estudos de Almeida et al. (2011) comprovam que, quando o professor tem o curso de educação especial, isto afeta positivamente o rendimento dos alunos, principalmente para aqueles com deficiência mental. Daí a importância de a formação docente contemplar conteúdos e práticas em educação especial.

### **3.2.5 Recursos pedagógicos**

A Lei nº 9.394/96, artigo 59, assegura que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais recursos educativos adequados para possibilitar sua acessibilidade à literatura de apoio às disciplinas, a utilização de laboratórios de ensino, o acompanhamento das aulas, a socialização e a locomoção (BRASIL, 1996a).

Um projeto pedagógico que inclua pessoas com necessidades educacionais especiais deve levar em consideração as necessidades de seus discentes para acessar ao currículo, respeitando suas particularidades. Se a concepção é “educação para todos”, além das adaptações curriculares, a escola precisará disponibilizar meios e recursos para que todos aprendam.

Para isso, é necessário que barreiras que impeçam ou dificultem o processo educativo sejam removidas. A mobilização de recursos pedagógicos deve acontecer já no planejamento da organização dos cursos, pois vários instrumentos poderão ser necessários para atender a necessidades específicas dos alunos com deficiência. Além daqueles já previstos, outros recursos ligados às limitações específicas dos discentes poderão ser necessários.

Seguindo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007a), ajustes ou modificações nos aspectos espaciais, de materiais ou de comunicação devem ser feitos para diversificar as formas de acesso ao currículo proposto.

Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo, como,por exemplo, o ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e do código braille, o uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com deficiência.

O termo tecnologia assistiva é bastante utilizado para identificar esses recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Radabaugh (1993) compara o uso da tecnologia para pessoas com e sem deficiência. Segundo o autor, para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. No entanto, para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.

Esses recursos e serviços são utilizados na educação, como forma de promover a aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo encontrados tanto no Sistema S quanto nas ONGs pesquisadas (BRASIL, 2008).

Nas escolas do SENAI e do SENAC, alguns recursos já são institucionalizados, ou seja, já existem previamente na escola e são imediatamente disponibilizados quando uma pessoa com deficiência visual ou auditiva necessita. Esses recursos pedagógicos são o intérprete de libras, quando há pessoas com deficiência auditiva, e o material ampliado ou em braille, para pessoas com deficiência visual, conforme explicitado nos trechos abaixo:

RIS 01: é necessário verificar o quê que ele precisa. Se é um deficiente auditivo, por exemplo, eu vou precisar de um intérprete de libras nos cursos. (...) Se é um deficiente visual, que ele precisa de um material em braille, a gente vai providenciar um material em braille ou um material ampliado. Então, depende da deficiência.

RIS 02: a gente tem alguns recursos já institucionalizados. Por exemplo, no centro universitário, eu tenho um espaço braille. A gente disponibiliza todos os recursos de vocalizadores para todas as unidades. Então, esses recursos, eles já estão presentes. E de adaptações... na realidade, a gente tem é... elas acontecem muito caso a caso, porque a grande presença é a da deficiência física. Tem as adaptações de recursos, por exemplo. Tem lá uma apostila, então, é preciso, é necessário que ela seja feita em letra ampliada ou ela seja impressa em braille. Nos cursos de TI, provavelmente vai ter uma adaptação de software (...) Quando o aluno entra, quando o aluno com deficiência chega, o coordenador, ele vai olhar pro plano de curso, vai olhar para as características do aluno e, uma vez que ele identifique que vá precisar de determinados recursos, ele já solicita.

RIS 03: tem um professor que vai lá só pra... se tem um aluno, ele vai lá só pra fazer a tradução daquele grupo ali.

O uso de intérpretes em Libras faz parte de adaptações curriculares mínimas que uma escola que pretende oferecer educação inclusiva pode fazer. Para Brasil (2006c), a Língua Brasileira de Sinais deve ser parte integrante do

currículo de formação de professores. No entanto, nas escolas que trabalham para a inclusão, é necessário o apoio de intérpretes para que comunicação seja estabelecida com aqueles com déficit de audição.

Em relação às pessoas com deficiência visual, Coimbra (2002) aponta que nem sempre o material didático transcrito em braille é disponibilizado em tempo hábil para os alunos, o que compromete o desenvolvimento de suas atividades em compasso com os demais alunos videntes. A dificuldade de acesso aos conteúdos, a quantidade e a qualidade deles quando transcritos comprometem o princípio da igualdade de possibilidades dirigidas ao aluno com deficiência visual.

As ONGs pesquisadas disponibilizam mais ferramentas para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos conteúdos e práticas escolares e também aos contextos de fora da sala de aula. Além disso, disponibilizam ferramentas de acordo com as necessidades da pessoa e não de acordo com o tipo de deficiência.

Os recursos didáticos incluem a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar em atividades do dia a dia, auxiliar no uso do computador, leitores de telas, recursos para adequação postural de cadeirantes, além de outros relacionados à forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula.

Entre as tecnologias assistivas que são do uso do aluno e que são trabalhadas nos cursos para auxiliar nas atividades diárias estão o uso de bengalas e lupas eletrônicas. Para apoiar o uso do computador, há os dispositivos apontadores alternativos, que substituem o uso do mouse, teclados alternativos, ampliadores de tela, leitores de tela com síntese de voz e impressoras braille.

Os trechos a seguir explicitam melhor esta utilização das tecnologias assistivas pelas ONGs.

RIONG 01: as pessoas com deficiência visual, elas precisam de softwares específicos pra essa população, que facilitam a entrada dessa população no mercado.

RIONG 02: se eu tiver um deficiente visual (...) ,a gente adapta todo o material pedagógico, quer dizer, a gente imprime o material pedagógico com um tamanho de letra que ele consiga ler. No curso de informática, a gente busca um fornecedor de informática que tenha um software ou algum recurso que atenda às necessidades dele.

RIONG 03: essas salas de informática (...) têm toda a tecnologia assistiva pra qualquer pessoa com qualquer tipo de deficiência poder fazer os nossos cursos de informática.

O uso desses recursos faz com que o próprio aluno tenha condições de explorar os conteúdos de seu interesse, como aponta Mantoan (2011). Além de eliminar possíveis dificuldades relativas à exploração do material pedagógico em sala de aula, estes alunos também já ficam preparados para acessarem os conteúdos relativos ao seu trabalho, quando tais recursos são disponibilizados pelas empresas. E ainda que isto não aconteça, ele tem conhecimento do que é necessário para que lhe seja dada uma condição de trabalho.

Materiais em braille, com uma descrição detalhada dos conteúdos, são utilizados pelas ONGs, entre outros, conforme descrito a seguir.

RIONG 01: a gente transforma essa apostila em braille, transforma essa apostila em tipos ampliados para pessoas com baixa visão e, quando é uma apostila, por exemplo, que tem imagens, a gente busca fazer o quê? Busca fazer a descrição dessas imagens. E pros professores foi uma coisa completamente nova porque a gente sempre orienta e apoia nesse sentido, de que quando eles vão fornecer alguma aula, falar sobre algum perfume, tal, que eles, então, usem muito da descrição ou usem de outros recursos que promovam a aprendizagem dessas pessoas (...) Quando a gente vai transmitir essa informação, então, a gente vai transmitir através de vivências, através de todo um trabalho vivencial, pra que esses alunos, então, não fiquem só com essa informação. (...) Uma das professoras montou todo um, um, maquetes mesmo, das cavernas, do homem pré-histórico, do cheiro do corpo humano que era o cheiro que vigorava na...

quer dizer, até pra começar a entender esse universo. Então, assim, todo o currículo, ele foi pensado mirando esses alunos

As ONGs também disponibilizam CD com as aulas gravadas para os alunos que faltaram à aula ou para aqueles que manifestam o desejo de ouvir novamente a aula do professor em casa. Dessa forma, o aluno tem mais oportunidades de acessar as aulas do curso.

RIONG 01: toda aula é gravada. Então, o que que acontece? A gente pega essa aula, edita essa aula e eles levam o material. Então, eles podem estudar em casa, ouvir o professor falar de novo, essa coisa toda.

RIONG 05: quem quer registrar a aula com o gravador, traz o gravador, quem usa a máquina, quem ... Tudo bem. A pessoa pode, ou ela vai escrever, usa ampliador ou não. Nós fazemos as apostilas e textos utilizados na aula em braille ampliado. Para os outros cursos, a gente tem dado o CD. Porque têm os outros cursos de informática. A massagem, a gente fez uma gravação, ou em CD ou mesmo em áudio, da apostila. Porque alguns que fazem massagem e que estão dentro dos critérios e que têm a idade, têm a escolaridade, mas que podem ter tido a perda visual, mas que não quiseram fazer braille, etc., então, a gente tem a apostila gravada. Então, nem sempre é o braille ou o ampliado que vai resolver.

Além desses recursos pedagógicos, a adequação da postura do cadeirante em sala de aula é essencial. Estes ajustes transcendem o trabalho de reabilitação e irá aparecer dentro da sala de aula, exigindo uma adaptação do ambiente externo para recebê-lo. Estes ajustes são uma condição para quem pensa em trabalhar com pessoas com deficiência.

Como se pode notar, as ONGs detêm muito mais recursos pedagógicos que facilitam ao aluno com deficiência acessar o currículo escolar. A razão de conhecer as necessidades básicas de interação e comunicação inerentes a cada deficiência, principalmente a visual e a auditiva, é que estas instituições buscam

se antecipar às necessidades dos seus alunos para que nenhum deles sofra qualquer tipo de prejuízo educacional por não haver acessibilidade.

Segundo Almeida et al. (2011), quanto melhor a infraestrutura disponibilizada pela escola aos alunos com deficiência, melhor é o rendimento deles. Quando esta infraestrutura não é adequada, a evasão e o abandono da escola são muito mais frequentes.

Talvez, muitos profissionais, professores, que trabalham na educação regular, nunca tenham tido acesso sequer ao conhecimento da existência destes recursos. Sem eles realmente fica bastante difícil o trabalho do professor. Como boa parte das pessoas que se matriculam nestes cursos é adulta, é possível que elas jamais tenham tido acesso a estes recursos de tecnologias assistivas e a familiarização com o uso de tais recursos só acontece na oportunidade do curso, como descrito no trecho de entrevista a seguir.

RIONG 04: tem gente que chega aqui sem saber absolutamente nada. Tem gente... chegam casos de pessoas que perderam a visão, então, você precisa encaminhar para o braille, pra mobilidade.

Se existem formas de solucionar de maneira satisfatória a acessibilidade das pessoas com deficiência aos conteúdos escolares, à interação com a sociedade, estas devem ser conhecidas pelos docentes não especializados em educação especial, antes que digam “não” a um aluno com algum tipo de deficiência pelo simples desconhecimento sobre o que pode ser a ele oferecido.

É importante destacar que a opção pelos recursos que melhor atendam às necessidades dos alunos deve partir de uma análise detalhada, individual, com cada aluno. As necessidades deles são bastante específicas não só em virtude do nível de comprometimento que a deficiência impõe, mas também decorre da história de vida de cada um.

RIONG 03: todo o conteúdo da aula, a postura do professor em sala, ela vai ser diferenciada pra poder atingir aquele público.

Há de se ter cuidado ainda com a ideia de integração/inclusão. Como aponta Skliar (2006), deixar a escola como ela já era para apenas acrescentar algumas pinceladas de deficiência, não significa efetivamente estar fazendo educação inclusiva. Segundo o autor, os “diferentes” são reflexo de um largo processo de diferencialismo, isto é, uma atitude de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao conjunto de diferenças humanas.

### **3.2.6 Habilidades e competências**

Os resultados desta investigação apontaram que as competências desenvolvidas nos cursos de educação profissional são diferenciadas. Assentados na concepção de educação profissional própria de cada instituição, essa modalidade de educação oferece oportunidade de aquisição de competências em nível mais ou menos ampliado de atributos profissionais e pessoais.

As ONGs trabalham de forma diferente quanto ao que é proposto nos currículos, em termos de construção de competências. Além de oferecer serviços que visam o desenvolvimento das competências profissionais do trabalhador, elas buscam desenvolver os alguns atributos pessoais, tentando recuperar uma dimensão mais subjetiva do trabalhador, como aponta Hirata (1994).

Por meio do conhecimento especializado no trabalho com este público, antes mesmo de trabalhar com as habilidades específicas demandadas por ocupações no mercado de trabalho, buscam resgatar a possibilidade de, dentro do currículo do curso, desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita,



cálculo, raciocínio lógico, noções de cidadania e direitos humanos que interferem no contexto do cotidiano pessoal e profissional destas pessoas, além de outros aspectos relacionais, conforme visto abaixo em vários trechos de entrevistas.

RIONG 01: então, tem vários temas que vão permeando até também coisas práticas, quer dizer, como fazer uma entrevista, o que é uma dinâmica de grupo, como me relacionar com minha chefia. Então, uma série de dicas e temas voltados. (...) E também habilidade de relacionamento pessoal, habilidade de, por exemplo, se situar dentro do ambiente de trabalho, em participar de uma reunião, de ser assertivo.

RIONG02:(...)módulo de desenvolvimento comportamental. (...) é a parte do curso que a gente poderia chamar de capacitação porque é quando a gente fala de posturas profissionais, sobre o ambiente corporativo, sobre a atitude profissional, sobre identificar a sua vocação. Então, acoplado ao desenvolvimento comportamental, a gente tem um módulo de orientação profissional, que a gente aplica testes, faz dinâmicas de grupo.

RIONG 03: (...) ele saber se comportar numa entrevista, ele saber se colocar na sociedade, ele saber quais são as vestimentas adequadas para ele ir numa entrevista, pra ele poder executar o papel dele na tarefa dele, no posto de trabalho, como montar um currículo. A gente trabalha de tudo, desde a parte de saúde, política, higiene, apresentação pessoal, ética, cidadania.

O desenvolvimento dessas habilidades está relacionado à inclusão de elementos formativos do aluno, ligados às aprendizagens de base (socialização elementar), aprendizagens culturais e relacionais, como previsto por Brasil (2003). As escolas e os centros de educação profissional devem se organizar na direção de ajudar os alunos no processo de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e de rastreamento permanente de sua estrutura subjetiva (BRASIL, 2003).

Nas ONGs, o trabalho com o desenvolvimento de atitudes voltadas para o mundo do trabalho acontece durante todo o curso. Como estas pessoas pertencem à categoria dos excluídos e não participaram dos circuitos habituais de trabalho e sociabilidade (BARON; SALZER, 2002), elas não têm muita referência sobre os comportamentos que uma pessoa deve adotar quando se tornam trabalhadoras.

RIONG 03: só que o diferencial é esse, não é focar só essa atividade, mas é o que 'tá por trás... Então, ele sabe, ali, que a qualidade do trabalho, que se ele não trabalhar, ele 'tá atrapalhando, influenciando no restante da produção. Ele sabe que aquilo vai pra uma empresa, tem a questão da pontualidade, do dia que tem que entregar aquele material, do trabalho da equipe... atenção, concentração dele na coletividade.

Dificuldades de adaptação a regras, flexibilidade para mudanças, cumprimento de horários e tarefas são algumas consequências dessa falta de experiência profissional e provocam a mobilização das ONGs para insistirem no trabalho de desenvolvimento destas dimensões mais individuais do aluno, que serão importantes para a vida pessoal e profissional dele.

As competências relativas aos conteúdos próprios das ocupações estão vinculadas a cada curso e, portanto, são diferenciadas. Vale ressaltar que as nas escolas do SENAI e SENAC, todas as competências são voltadas para o mercado de trabalho e não há um trabalho individualizado quando há pessoas com deficiência nos cursos.

RIS 01: como a gente tem uma gama muito grande de áreas, então, cada área vai trabalhar as suas competências específicas. Todas voltadas para o mundo do trabalho.

RIS 02: as habilidades, elas vão depender do plano de curso.

Nas ONGs, visando o desenvolvimento de competências do indivíduo, também são oferecidos cursos de orientação e mobilidade. Sem a habilidade de deslocar-se pelos espaços sociais, a pessoa com deficiência visual não consegue chegar ao seu trabalho, não consegue participar de grupos sociais. Esta limitação impede seu acesso aos serviços e compromete sua empregabilidade.

Especialmente as pessoas que adquiriram a deficiência visual ao longo na vida adulta não sabem como utilizar a bengala e chegam acompanhadas nos cursos. Mas, o exercício de uma atividade profissional exigirá autonomia, pois é provável que a pessoa com deficiência não consiga um vidente para acompanhá-lo em suas atividades diárias no trabalho. Então, é destinada uma carga horária para ensinar aos alunos a utilização de bengalas, de modo que eles possam localizar os obstáculos e desníveis do piso durante o seu caminhar. Por esta razão, essa orientação à mobilidade é incluída nos cursos, como uma forma de preparação para o mundo do trabalho. Os trechos a seguir revelam isso com maior clareza.

RIONG 04: tem gente que chega aqui sem saber absolutamente nada. Tem gente... chegam casos de pessoas que perderam a visão, então, você precisa encaminhar para o braille, pra mobilidade. A mobilidade é o ensino do uso da bengala. Que são duas coisas básicas para a pessoa ir para o mercado de trabalho: que tem o braille, que é um sistema de escrita e leitura da pessoa cega e a mobilidade, que vai proporcionar a independência. É inconcebível você perceber, você admitir uma pessoa numa empresa sem que ela saiba se locomover sozinha. Isso é inconcebível. Então, você tem que dar condições mínimas pra pessoa ir pro mercado de trabalho. E isso a gente faz aqui.

Como se pode ver, existe uma grande quantidade de adultos com deficiência que não teve acesso à educação, que não participou de grupos sociais que lhe permitissem aquisição de experiências e conhecimentos que suscitassem o desenvolvimento das habilidades básicas e competências adquiridas por meio

do conhecimento, da convivência com outras pessoas, das experiências em diferentes grupos sociais. As instituições que ofertam educação profissional precisam criar uma estrutura física e pedagógica que possa reparar, ainda que minimamente, essas dificuldades trazidas por este público, sob o risco de comprometer a aprendizagem destas pessoas em outros níveis que remetem ao mercado de trabalho.

### **3.2.7 Treinamento em situação real de trabalho**

Algumas ONGs e escolas do Sistema S oferecem à pessoa com deficiência a oportunidade de vivenciar experiências de trabalho reais em empresas. No SENAI e no SENAC, o estágio está presente na proposta pedagógica de alguns cursos técnicos.

Em algumas ONGs pesquisadas, a previsão de estágio já é feita na construção do currículo. Esta é uma forma de possibilitar ao aluno a familiarização dele com a empresa que irá contratá-lo, com o trabalho que irá desenvolver e com outras situações que não podem ser previsíveis apenas em sala de aula.

Este treinamento em situação real de trabalho geralmente ocorre quando o aluno está próximo de concluir o curso. A frequência na empresa é gradativa e aos poucos ele vai conhecendo a realidade do trabalho que irá desenvolver, conforme se observa no trecho a seguir.

RIONG 02: na penúltima fase do curso, sempre está previsto um estágio na empresa. Dependendo do curso e da empresa, a gente desenha esse estágio de formas diferentes. Às vezes, esse estágio começa cedo no curso e vai... O aluno vai uma vez por semana, por um período mais longo de semanas na empresa e em outras empresas, como é o caso da turma que está em andamento agora, a gente modulou os estágios pro final. São 6 meses de curso, então, no 4º, do 5º mês até o 6º,

eles vão aumentando a frequência no estágio. Então, no 5º mês eles vão uma vez por semana e, no 6º mês, eles têm um bloco corrido de 10 dias na empresa. Aí eles nem vêm pra cá e aí eles ficam 10 dias na empresa, porque aí eles já vão ser efetivados na empresa. É como que fosse um aquecimento pra assumir a função mesmo.

Em outras ONGs, a simulação do ambiente de trabalho é feita dentro da própria instituição, com o acompanhamento feito por uma equipe interdisciplinar. A justificativa para este tipo de abordagem é que a pessoa com deficiência irá apreender a realidade do trabalho quando ela estiver dentro da empresa, exercendo sua função, como qualquer outra pessoa sem deficiência.

RIONG 03: o treino real de trabalho dele é aqui dentro da base. A realidade ali é outra, mas, apesar de todos os requisitos mínimos pra ele estar lá, ele foi avaliado ali pra aquela vaga, ele fez seleção, ele foi aprovado para tal... Então, ele tem condições de ocupar aquele cargo. É claro que muita coisa, depois, ele vai aprender no dia a dia, como qualquer outro funcionário sem deficiência. Ele vai ter que ter um treinamento

RIONG 04: é feito só aqui mesmo. Eles vão vivenciar isso aí na própria empresa.

RIONG 05: o telemarketing tem a vivência no próprio setor aqui.

Mas a relação da prática com a teoria estabelecida apenas por meio de demonstração não possibilita maior desenvolvimento dos alunos com deficiência. Muitas destas pessoas jamais experimentaram alguma situação real de trabalho, na qual inúmeras outras variáveis interferem no desempenho da tarefa. O tempo e o espaço do mundo do trabalho são compostos por regras, metas, hierarquias, produtividade, mudanças, entre tantos outros fatores que podem ser complexos para uma pessoa que foi mantida à margem da sociedade, configurando-se verdadeiramente como pessoas excluídas, segundo as definições de Castel (2000).

Além disso, essas demonstrações e estágios no final do curso não oportunizam, pedagogicamente, que o aluno possa retomar o processo de aprendizagem na escola a partir de alguma dificuldade. Depois do fim do curso, não há retorno para discussão e reflexão da prática no ambiente escolar.

Como aponta Lancillotti (2003), uma crítica recorrente aos programas institucionais de preparação para o trabalho é de que eles se dão em condições de isolamento, distanciados do “mundo externo”, que, neste caso, seria o mundo do trabalho. Mas, por outro lado, como assinalou um representante de uma ONG, as empresas têm medo de receber a pessoa com deficiência para treinamento.

RIONG 05: as empresas têm medo. Algumas. Ah, vai deixar os alunos com deficiência aqui, quem vai ficar com eles e tal.

Esta situação contraria o que é proposto pelo MTE/SIT, que considera os programas de aprendizagem dentro das empresas como instrumentos de inclusão. Quando estas pessoas não encontram oportunidades para desenvolver suas habilidades no próprio local de trabalho, elas perdem a chance de incorporar regras e rotinas de trabalho. O autoconhecimento das suas potencialidades e limitações também é comprometido pela falta de aplicação prática do que foi trabalhado na teoria pelas instituições educacionais.

Isso mostra o quanto os empregadores ainda carecem de informação sobre a capacidade produtiva destas pessoas. Quando nunca houve oportunidade de trabalhar com o diferente, o olhar distanciado para a pessoa com deficiência permanece, o que contribui para que a ideia de ele é uma pessoa incapaz, frágil, que exige cuidados e carece de formas de tratamento muito especiais, permaneça. O que provoca o distanciamento é o estranhamento que a diferença provoca quando o estereótipo está à frente da pessoa.

### **3.3 Oferta da educação profissional**

Nesta parte do trabalho, buscou-se caracterizar as condições de oferta dos cursos voltados para a educação profissional de pessoas que procuram as instituições de ensino. Este painel contribui para a caracterização do que é ofertado, onde e como é ofertada a educação profissional. Ajuda também a caracterizar o estado atual desta oferta ao identificar o perfil das pessoas que estão buscando a educação profissional, como se dá o processo seletivo, quais são os cursos mais procurados pelas pessoas com deficiência e a influência da demanda das empresas na oferta de cursos.

#### **3.3.1 Processo seletivo**

Nos cursos do SENAI e SENAC, o processo seletivo é igual para todas as pessoas, com e sem deficiência. O único diferencial na seleção é que o candidato com deficiência precisa declarar que tipo de recurso ele precisará para realizar a prova. Para os cursos de aprendizagem, a exigência é a idade. Os cursos atendem a jovens de 14 a 24 anos, idade máxima para a conclusão do curso. Para o ensino técnico, as condições de inscrição para os cursos de educação profissional são igualmente cobradas: o aluno precisa ter concluído o 1º ano do ensino médio. Salvo nos casos de deficiência intelectual é que há flexibilização deste pré-requisito. Para os cursos de nível básico, o ensino fundamental completo é exigido.

Quando o curso é organizado para atender a alguma demanda específica de empresas do Sistema S, então, a própria empresa faz o processo seletivo e já encaminha os candidatos para fazerem o curso nas escolas. No entanto, os requisitos para os cursos são os mesmos. Como colocou um dos representantes, “a exigência é pra todos. Não importa se é deficiente ou não” (RIS 03).

As ONGs também colocam alguns pré-requisitos para a matrícula dos alunos nos cursos. O critério comum a todos é que o candidato tenha a deficiência que o vincula àquela instituição especializada, comprovada por meio de laudo médico. Então, as instituições que atendem a pessoas com deficiência visual só recebem pessoas com esse tipo de deficiência.

Outros critérios adotados são de escolaridade e idade, conforme colocado no trecho a seguir.

RIONG 01: a gente estabeleceu 17, assim como idade mínima (...) o aluno mais jovem acho que tem 17 e a aluna mais velha tem 46 anos. (...) a gente pressupõe o quê, que a pessoa que 'tá no ensino médio, de uma forma ou de outra, a apreensão do conteúdo ela vai fazer da forma que ela achar melhor pra ela, via braille, via áudio ou muitas delas acabam escrevendo ... não tem necessidade. Isso não foi o critério que pesou pra excluir um candidato (...) porque um dos critérios é que os alunos ou tivessem formação em segundo grau ou tivessem no último ano.

RIONG 05: a pessoa que vem aqui fazer o curso, ela tem que ter uma fluência no braille. Depende do curso. (...) fundamental completo (...) dezessete, depende, dezesseis, a gente não quer abaixar muito. Quinze já não. Se tiver incompleto, a gente já estimula a pessoa a continuar, a terminar, a continuar estudando, porque se aceito incompleto, ela não vai.

Alguns testes seletivos também são realizados para selecionar as pessoas para os cursos.

RIONG 03: o processo seletivo tem o nosso, que passa pelos nossos psicólogos e aí tem vários testes, avaliação de habilidades, perfil, teste projetivo... dependendo da vaga, teste de atenção, concentração, entrevista.

Outra ONG utiliza, além do critério de escolaridade, o uso de entrevistas para identificar quais são as necessidades da pessoa.



RIONG 04: é feita uma entrevista, é feita uma triagem com a pessoa. A pessoa passa por uma entrevista, onde é detectada a necessidade dela, o quê que ela precisa.

O uso de entrevistas é também uma das vias utilizadas para fazer a seleção de candidatos. Nestas entrevistas é feito o levantamento da história de vida, do interesse pelo curso e das possibilidades de dedicação ao curso, entre outros fatores. Essa é uma forma de conhecer melhor as necessidades e expectativas dos alunos, de modo que fica mais fácil para eles decidir se realmente aquele curso corresponde aos seus interesses. As informações pertinentes às metodologias adotadas durante o curso, situação do mercado de trabalho, atividades vinculadas ao exercício profissional, entre outras questões, são prestadas já nesse contato inicial.

RIONG 01: aqui teve muitas pessoas que procuraram, muitos deficientes visuais, pessoas com deficiência visual que procuraram o curso e que, no decorrer da seleção, eles perceberam que não tinham nada a ver (...) Por isso que a gente vai trabalhar o quê? Sempre esse todo mesmo. É o perfil da pessoa e a possibilidade dele fazer um curso como esse. Na parte de perfil, a gente trabalhou muito em cima de entrevistas, tá? A gente fazia de 1 a 2 entrevistas com o candidato e a gente levava em consideração uma série de questões: história de vida, motivação, interesse, até vocação. (...) Então, a gente foi tentando construir junto com o candidato a percepção que ele tinha sobre essa profissão, sobre essa atividade e como isso, de certa maneira, dava uma ressonância na vida dele (...) A gente foi contemplando a história de vida de cada um e tentando entender como cada um investiria seu pessoal nesse curso, porque é um curso, por exemplo, que demanda um ano, que demanda uma dedicação grande dos alunos, duas vezes por semana por quatro horas

A LDB (Art.42) flexibiliza as condições para a matrícula de alunos com deficiência nas instituições que ofertam educação profissional. O nível de escolaridade que a pessoa apresenta não seria um condicionante para a sua

aceitação no curso, pois, cursos livres, que independem de escolaridade prévia, devem ser ofertados. A capacidade de apropriar-se do tipo e do nível de conhecimento que será disponibilizado é que precisa ser avaliada para a seleção dos alunos em tais cursos (BRASIL, 1996a).

Em uma das ONGs pesquisadas, a empresa que vai subsidiar o curso é quem determina o perfil que os alunos devem ter. Pela necessidade de garantir a sustentabilidade do curso, a ONG precisa ceder e adotar este perfil de pessoas com deficiência, conforme descrito a seguir.

RIONG 02: depende da demanda da empresa que é nosso parceiro porque essa empresa vai contratar essas pessoas para serem seus funcionários. Então, eu tenho que trazer alunos que correspondam ao perfil que a empresa quer contratar. Na maior parte das vezes, e isso se assemelha ao número de contratações independente da capacitação, as empresas têm preferido contratar pessoas com deficiência física. Embora a gente fale sobre isso, tente desmistificar, o nosso grande número de alunos, nosso maior número de alunos, é de pessoas com deficiência física (...) Eu só posso abrir as vagas depois que a empresa desenhou o perfil. Então, quando eu abro as inscrições para o curso, eu já tenho que delimitar que pessoas que eu estou podendo inscrever (...) A gente tem capacidade para atender, mas eu abro a vaga de acordo com o critério que a empresa determina. O desejo da Escola seria manter cursos abertos pra todo mundo, mas, como eu preciso garantir a sustentabilidade, eu tenho que me enquadrar um pouquinho no que a empresa espera.

Tal prática revela-se como discriminatória, pois determina os limites aceitáveis de diferença e determina o parâmetro aceitável da deficiência. Muitas empresas ainda selecionam pessoas com deficiência pelo tipo de deficiência e pelo nível de comprometimento que ela impõe ao sujeito. Os dados do MTE/RAIS confirmam essa discriminação, quando apontam que a quantidade de trabalhadores com deficiência física no mercado formal é muito maior quando comparada com a de trabalhadores que possuem outras deficiências.

Na distribuição dos trabalhadores formais por tipo de deficiência, no ano de 2009, a quantidade de pessoas com deficiência física contratadas formalmente era de 54,7%; de deficientes auditivos, de 22,7%; com deficiência visual, 5%; com deficiência intelectual, 4,6%; múltiplas deficiências, 1,2% e de reabilitados, 11,8%.

Inversamente proporcional à quantidade de pessoas com deficiência intelectual nas escolas é a participação delas no mercado formal de trabalho, o que é observado quando se analisam os resultados do censo escolar e a distribuição de trabalhadores com deficiência no mercado formal.

Embora haja oferta de educação profissional para o trabalhador, visando à sua preparação para o mercado de trabalho, esta escolarização não é garantia de empregabilidade. Conforme já afirmava Skliar (2006), existe aí uma inclusão excludente. Neste território inclusivo, apenas aqueles que reúnem as condições de exploração neste mercado capitalista é que serão absorvidos pelas vagas criadas pela Lei de Cotas.

A exclusão não está, portanto, na diferença em si, mas no valor que é atribuído a ela. De acordo com este valor, o tipo de inclusão que é permitida para determinados tipos de pessoas, para determinados tipos de deficiências, para determinados tipos de pessoas com deficiências de determinados níveis, demonstra a qualidade da inclusão que está sendo proposta.

Tanaka e Manzini (2005) afirmam que as concepções que são construídas sobre um indivíduo podem ser determinantes para o tratamento dispensado a ele. A interpretação que os empregadores fazem da deficiência determinarão o tipo de trabalho que será destinado ao seu portador. Em seus estudos, estes autores constataram vários aspectos de descrédito em relação à capacidade das PcD para o trabalho. Limitações para a realização das atividades e dificuldades relativas à aprendizagem e ao atendimento das exigências do meio

se configuraram como ideias pré-concebidas a respeito do trabalho destas pessoas.

A falta de informação sobre o potencial e o desempenho de pessoas com deficiência no mercado de trabalho pode ser um fator que desencadeia esta discriminação, restringindo a oportunidade de ocupação de funções que são condizentes com suas possibilidades e limitações.

Além disso, muitas empresas não querem gastar com adequações estruturais para receber a pessoa com deficiência. Segundo Ribeiro e Carneiro (2009), as necessidades especiais podem exigir a realização de adequações na empresa, como adaptação de espaços físicos, equipamentos e rotinas, que se traduzem em custos que não se revertem em ganhos de produtividade ou de produção. A ampliação da discriminação pelo tipo de deficiência que o candidato apresenta se dá quando, entre as pessoas com deficiência física, a empresa seleciona aqueles que têm deficiência física parcial.

### **3.3.2 Perfil dos alunos**

O perfil de alunos que buscam as ONGs e as escolas do sistema S é diversificado em termos de idade e gênero. No SENAI e SENAC, muitos alunos que procuram os cursos já estão no mercado de trabalho, possuem níveis de escolaridade e autonomia maiores, conforme exposto a seguir.

RIS 01: o perfil, tanto de idade quanto de classe social, escolaridade, é muito variado porque a gente tem uma linha de cursos que é muito grande.

RIS 02: geralmente, o jovem com deficiência que bate na porta (...), ele já tem uma certa autonomia, ele já tem mais ou menos direcionado um objetivo que ele quer alcançar porque a procura é autônoma. (...) Já é um aluno que tem certa autonomia (...), que já tem um processo assim de... de metas, de objetivos, já muito definidos. Não é um aluno que, que ele apresente uma característica assistencialista, que

tenha essa coisa de que ele venha à procura de um atendimento onde ele vai ser assistido. Não é essa característica. É um aluno que já tem seu nível de independência. Muitas vezes, ele já trabalha, muitas vezes ele vem de um processo de estudo já consolidado, sabe? Já 'tá estudando.

As ONGs, por sua vez, têm um público bastante heterogêneo quanto à idade, escolaridade, experiências no mercado de trabalho, nível de limitação imposto pela deficiência, tempo de convivência com a deficiência, pois alguns deles adquiriram a deficiência na fase adulta, em virtude de algum acidente ou patologia.

RIONG 02: (...) pessoas que estão concluindo o ensino médio e nunca tiveram uma oportunidade de trabalho e tão em busca de sua primeira oportunidade ou pessoas que já tiveram no mercado de trabalho e estão desempregados e identificam que não conseguiram permanecer em outras vagas por falta de preparo pra esse ambiente corporativo e a gente tem uma característica interessante de pessoas numa faixa etária maior do que as empresas normalmente costumam contratar, porque são pessoas com deficiência que, muitas vezes, adquiriram uma deficiência tardiamente. Então, são pessoas que cursaram sua escolaridade, cursaram sua vida profissional e, em determinado momento, ou sofreram um acidente automobilístico ou tiveram um problema de saúde que deixou como seqüela uma deficiência e essa seqüela impede que a pessoa retorne àquele trabalho que ele exercia anteriormente.

RIONG 03: são pessoas com deficiência que nunca trabalharam, têm um potencial a ser investido mas não estão prontas para o mercado.

As pessoas que tiveram sua trajetória profissional interrompida por algum acidente ou patologia têm uma história de exclusão diferenciada. A incapacidade adquirida na vida adulta lhe oportunizou uma convivência e usufruto da estrutura que a sociedade criou para as pessoas que não têm

deficiência. Elas tiveram acesso a uma escola regular, saúde, lazer, grupos sociais e todas as outras formas de organização voltadas para a maioria.

Diferentemente de quem esteve permanentemente num estado de segregação e exclusão, estas pessoas têm um nível de escolaridade melhor e a nova situação limite na vida destes sujeitos exige adaptações relacionadas a novas aprendizagens para o redirecionamento da carreira profissional.

Mas, no geral, a maior parte dos alunos tem condição sócio-econômica muito desfavorecida.

RIONG 01: na sua grande maioria (...), vem de uma realidade sócio-econômica mais desfavorecida, alunos mais pobres, vamos dizer assim. Alunos que vêm buscando uma colocação no mercado formal de trabalho. Alguns já estão, porém, vêm enfrentando dificuldades por conta de perda visual decorrente de alguma patologia em específico.

A maioria tem nível de escolaridade fundamental e outros nem mesmo esta escolaridade foi concluída. Os que têm nível de escolaridade mais alto são os jovens que, provavelmente, já tiveram a oportunidade de usufruir das mudanças sociais que visam à sua inclusão. As pessoas que estão em reabilitação também têm uma escolaridade maior porque, até o momento em que a deficiência se instalou, ela usufruiu naturalmente da forma de organização estrutural da sociedade, voltada para atender pessoas que não têm deficiência.

RIONG 03: mas a gente percebe que, cada vez mais, a gente recebe um público com cada vez menos qualificado (...) e qualificação básica mesmo de escolaridade... Não tem nem o ensino fundamental. Pessoas de baixíssima renda...

RIONG 05: nós temos recebido mais adolescentes, mais assim, dezesseis, dezessete, dezoito anos e tal. (...) mesmo exigindo o fundamental como critério, colocando como critério o fundamental completo, a maioria tem médio incompleto. (...) Porque vem muita gente, isso aí tanto adolescente quanto gente mais velha. O mais velho é porque ele não vivia isso. Então, vem a deficiência, esse impacto, e

essa coisa de que é incapaz e que tem que se reconstruir e tal. E o adolescente, às vezes, vem de uma escola que não teve apoio nenhum. Muitos, claro que hoje em dia mudou, mas a gente ainda recebe alunos que não tiveram apoio na escola e que sofreram muito, foram passando daquele jeito, sem material, sem apoio especializado, etc. Então, vem também com essa dificuldade.

São pessoas que vêm de uma longa história de exclusão social e que, nas palavras de Castel (2000), estiveram permanentemente em uma zona de instabilidade social, segregadas no convívio com a família, na escola, nas empresas. Apartadas das trocas sociais e sem oportunidades para descobrir suas potencialidades, a autoestima é baixa.

RIONG 01: aluno que, às vezes, se deparam com um mundo, uma realidade muito difícil de mercado; que, às vezes, desconhece suas potencialidades; às vezes sabe que tem, mas tem medo de poder desenvolver isso; que, às vezes, tem que dar conta de uma série de..., uma realidade, por exemplo, de sofrimento psicológico, de uma perda de visão iminente, de uma separação. Porque perdeu a visão e as pessoas não querem mais ficar com ele. Então, junto com isso, é um aluno que traz histórias de vida de perda, perda. (...) Muitas vezes, eles acabam vindo de uma série de não porque, aí, ele foi fazer um curso de informática na escola X: NÃO, aqui não, porque você é cego! Não, porque aqui você não pode... Então, eles vêm de uma realidade de muitos não.

Estas múltiplas formas de exclusão, por ser pobre, por ter deficiência, por não ter o nível de escolaridade ou formação exigidos pelo mercado de trabalho, são acumulativas, deixando claro que esta parcela da população está precariamente incluída nos campos da educação, do trabalho, dos direitos sociais.

Para Castel (2000), esta situação descreve bem os estados de despossuir das pessoas que nasceram com deficiência. Os IN, pessoas sem deficiência, se constituíram como seres naturalmente pertencentes à sociedade porque dela

sempre puderam participar. Os OUT, pessoas com deficiência, são como um grupo à parte da sociedade, desvalorizadas pela diferença e por isso a elas é negado o direito de estar no grupo dos incluídos.

Os movimentos de luta pelos direitos destas pessoas têm servido de motivação para que elas finalmente abandonem a condição que a família e a sociedade muitas vezes lhes impuseram, de ser um “coitado”, alguém que precisa da assistência e da caridade dos outros. Já na vida adulta, muitos procuram, pela primeira vez, uma instituição que oportunize a qualificação e a capacitação em um curso para facilitar sua entrada no mercado de trabalho.

Para superar sua condição de excluídas, as pessoas com deficiência chegam às instituições muito motivadas pela vontade de aprender, de se colocar profissionalmente melhor no mercado de trabalho.

RIONG 01: mas, ao mesmo tempo, traz histórias de superação incríveis. que é aonde a gente engata muito. Quer dizer, como lidou, a gente sabe que perde, a gente sabe que perdeu, a gente sabe que... Agora, a gente trabalha muito em cima de uma perspectiva de ressignificação. (...) Mas são pessoas que gostam muito de aprender, querem muito aprender; são pessoas muito motivadas, que vêm, que não faltam, são engajadas. É um grupo bem interessante.

O trabalho é considerado o eixo principal na vida de pessoas com deficiência, como afirma Giordano (2000). Além de garantir sua própria subsistência, o trabalho é parte da constituição da identidade desses indivíduos, responsável por elementos como autonomia, autorrealização, reconhecimento social, além de oportunizar a sua inserção no circuito de produção-consumo em nossa sociedade.

Por isso, cabe à sociedade valorizar a diversidade humana, promover ajustes e correções nas suas estruturas para oportunizar a estas pessoas a aprendizagem, a experiência, a valorização e o desenvolvimento de suas



competências, para que elas possam exercer seus direitos ao longo da vida e não apenas na vida adulta e por algumas instituições.

### **3.3.3 Cursos mais procurados pelas PcD**

O curso de massoterapia é bastante procurado pelas pessoas com deficiência visual nas escolas do Sistema S. Fora este, em nenhum outro curso há notável procura, conforme se pode depreender nos trechos de entrevistas seguintes.

RIS 01: Não sei te dar essa informação. Nunca levantamos isso, mas também não é uma coisa notável

RIS 02: O que a gente percebe é que, naturalmente, algumas áreas aonde há a maior procura. Por exemplo, o curso de massoterapia, ele é muito procurado por pessoas com deficiência visual. Isso não significa que exista um curso de massoterapia pra pessoas com deficiência, mas alguns cursos onde a gente percebe que tem uma maior aderência. (...) não se tem uma concentração numa determinada área não. A procura é por todos, vai muito do perfil da pessoa.

O desconhecimento dos cursos procurados pelas pessoas com deficiência nas escolas do SENAI e SENAC demonstra que as ações inclusivas propostas por estas escolas não incluem um acompanhamento do interesse destas pessoas. Talvez houvesse um número maior de PcD nos cursos se houvesse um acompanhamento dos alunos que lá estão matriculados e um registro do perfil de PcD que procuram o curso. A partir daí, as ações ganhariam um direcionamento mais específico e mais pessoas com deficiência teriam oportunidade de educação profissional.

As áreas em que “naturalmente há maior procura” de pessoas com deficiência visual, como apontado por RIS 02, são aqueles postos de trabalho criados a partir da deficiência. Embora a pessoa tenha competências ou o desejo

de desenvolvê-las em outras áreas, a absorção dessa mão de obra está restrita apenas a um tipo de emprego. Em vez de ser uma seleção baseada na escolha do melhor currículo, por exemplo, há a sujeição de pessoas aos ditames do mercado de trabalho.

Cursos que visam à inclusão digital são oferecidos em todas as ONGs pesquisadas. A procura por eles é bastante grande e a oferta é sempre regular, pois eles são considerados a porta de entrada para o mercado de trabalho. Ainda que a pessoa já tenha uma idade mais avançada e não tenha a intenção de fazer o curso para entrar no mercado de trabalho, ela se interessa pelo curso porque é uma ferramenta de comunicação importante. As pessoas com deficiência, independente da idade, querem participar de redes sociais, fazer pesquisas. Já os postos de trabalho sempre exigem da pessoa um conhecimento, ainda que básico, no uso do computador e internet.

RIONG 01: A gente tem um curso de informática. Só que ele é um curso que não tinha como foco a empregabilidade, ele tinha como foco a inclusão digital.

A procura por cursos tem sofrido o impacto do aquecimento do mercado de trabalho voltado para pessoas com deficiência. Como as empresas têm urgência no cumprimento da cota para evitar multas, a oferta de trabalho tem sido grande. Isto foi classificado como um fator de dificuldade para a oferta de educação profissional e será discutido mais à frente.

#### **3.3.4 Influência da demanda das empresas na oferta de cursos**

O sistema nacional de aprendizagem da indústria e do comércio existe para atender às demandas de formação exigidas por estes setores. Esta é a razão de criação das escolas do SENAI e SENAC e a oferta de cursos está atrelada à

demanda destes setores. A razão da oferta de educação profissional por parte das ONGs é o atendimento das necessidades de preparação para o mercado de trabalho de pessoas com deficiência.

Quando ocorre a oferta de classes especiais para a qualificação de pessoas com deficiência, a empresa vinculada ao sistema é que indica o curso que deverá ser ministrado.

RIS 02: o parceiro, ele passa a sua demanda, sua necessidade.

RIS 03: Além dos nossos cursos, que é a vocação da escola, é a empresa que escolhe, mas, de repente, ela quer dar um curso de gerenciamento de área que nós não temos aqui. Mas, nós podemos fazer um projeto, um projeto especial e atender àquela necessidade da empresa.

Nas ONGs, o subsídio que garante a oferta dos cursos faz com que a empresa também influencie e, às vezes, até determine o curso que deverá ser ofertado para os alunos que serão contratados. Quando a empresa quer contratar pessoas com deficiência, o contato é feito com a entidade especializada no atendimento deste público e ela financia um curso que irá capacitar/qualificar as pessoas que futuramente irão trabalhar na organização. Este tipo de serviço é chamado de capacitação customizada, comum tanto nas ONGs quanto na rede S. A diferença é que nas ONGs ela constitui uma unidade de negócio, que ajuda na manutenção da mesma.

É por isso que são ofertados cursos nas instituições tomando como base o mercado de trabalho, ou seja, as ONGs procuram oferecer cursos que realmente possam contribuir para a rápida contratação da pessoa em alguma empresa. Para isso, precisa haver uma adequação entre o que é exigido pelo mercado de trabalho e a formação que as pessoas precisam ter.

RIONG 02: primeiro, a gente teve que responder a uma demanda natural do mercado que, assim, a maior parte das vagas oferecidas pelas empresas são nas áreas administrativas. Então, a gente achou por bem desenvolver um curso de auxiliar administrativo. (...) Aí, a gente ministra também o módulo de informática, que é uma ferramenta básica, que é uma condição mínima exigida pelas empresas.

RIONG 03: Os que sofrem influência (...) são os cursos customizados, que, aí, ele é construído junto com o núcleo pedagógico e a empresa. Então, ali dentro, realmente tem a influência dos conteúdos que a empresa acha importante passar pra aquela pessoa. (...) Podem surgir novos cursos de acordo com a demanda do mercado. (...) é a atualização, trazer o que o mercado pede, exige duma pessoa pra ela ser inserida e podem-se formar também novos cursos, construir novos cursos de acordo com a demanda.

RIONG 04: Você tem que atender o que o mercado pede. Então, nós identificamos, nós apostamos no mercado bancário, no mercado dos bancos (...) Mas, a gente tá de olho aí no mercado (...) Então, você tem que ficar bem de olho no mercado e saber o que as pessoas estão pedindo, estão precisando. (...) Vamos oferecer tal curso porque esse curso todo mundo vai querer.

Mas, a proposta de atualização curricular para atender às demandas de empresas não acontece em todas as ONGs. Em uma delas, os cursos ofertados visam trabalhar as competências que a entidade acredita serem importantes para a inclusão no mundo do trabalho, mas não para um posto de trabalho específico ou ocupação específica, nem pra atender a uma empresa ou outra. Isso pode ser visualizado no trecho a seguir.

RIONG 05: a pessoa vem aqui porque ela tem interesse no que a gente 'tá oferecendo, não vai ter uma ingerência de uma empresa.(...) A gente trabalha com questões de competências para o trabalho, mas não o trabalho x ou y.

Para manter esta “liberdade” sobre as decisões quanto à oferta, esta ONG não tem nenhum curso subsidiado por empresas. Ela também não aceita proposta de capacitação customizada. E não é por falta de propostas. Mas,este

tipo de formação desenhada por uma empresa não se alinha à filosofia de trabalho da instituição. Preferiu-se dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido junto às pessoas com deficiência, voltado para o desenvolvimento de sua cidadania, autonomia e mundo do trabalho.

Nota-se que a educação está sob a subordinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. Segundo Saviani (2005), é o que se pode chamar de “concepção produtivista de educação”. A organização e a administração das instituições de ensino públicas e privadas passam a ser operadas segundo a lógica das empresas.

Nesta visão produtivista, a educação é concebida apenas como um mecanismo de ingresso das pessoas no mercado de trabalho. Os demais propósitos educacionais necessários para a emancipação do indivíduo, como consciência política e crítica, autonomia, entre outros, são descartados.

Para muitas das ONGs pesquisadas, o processo de capacitação e qualificação profissional não está desvinculado do processo de formação do cidadão. E, como cidadão, a pessoa com deficiência quer ter liberdade para decidir sobre suas escolhas profissionais e não permanecer dependente e subalterna à vontade de outrem que, neste caso, são as empresas.

### **3.3.5 Instituições que ofertam educação profissional em São Paulo**

Na cidade de São Paulo, SP, são muitas as entidades de apoio às pessoas com deficiência. Dentre elas, algumas também oferecem educação profissional. O SENAI e o SENAC têm uma rede de muitas escolas na capital. Mas, os representantes do sistema S demonstraram não conhecer muitas instituições que ofertam educação profissional na cidade, conforme trecho a seguir.

RIS 01: AVAPE, você tem cursos na APAE, ah... que mais? Com certeza tem outras que eu não me lembro.

RIS 02: AVAPE, APAE, AACD, que trabalham muito na coisa do trabalho, do trabalho protegido... Eu, de cabeça, não lembraria de mais nenhum, de nenhuma ONG pra te falar.

As ONGs parecem estar bastante conectadas no que diz respeito ao conhecimento do trabalho que uma e outra desenvolve. Seus representantes se reúnem algumas vezes por ano para trocar experiências e, quando uma não consegue oferecer um serviço buscado pela pessoa com deficiência, há indicação de outra entidade capaz de atender à necessidade da pessoa.

As ONGs mais citadas como ofertantes de educação profissional para pessoas com deficiência foram AVAPE, APAE, LARAMARA, LAR ESCOLA SÃO FRANCISCO, FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, ADEVA e ESTAÇÃO ESPECIAL DA LAPA, Associação para Desenvolvimento, Educação e Recuperação do Excepcional (ADERE) e Associação para o desenvolvimento Integral do Down (ADID). Estas últimas trabalham mais com oficinas abrigadas.

A conjugação de esforços para atender a uma variedade maior de interesses das pessoas com deficiência poderia ocorrer entre as escolas do Sistema S e as ONGs. Estas pessoas poderiam se beneficiar de uma formação inicial, própria de um atendimento mais especializado, como o ofertado nas ONGs e continuar seu itinerário formativo em cursos técnicos e superiores oferecidos pelas escolas profissionalizantes, como no SENAI e SENAC.

O diálogo entre os interlocutores que oferecem educação profissional poderia trazer a vantagem para todas as PcD. Se as escolas regulares incorporassem a expertise das ONGs para trabalhar com as necessidades de aprendizagem dessas pessoas, haveria a ampliação da rede de oferta de educação profissional e outras possibilidades de formação poderiam ser apresentadas, garantindo-lhes maiores possibilidades de escolha em virtude do portfólio de cursos ofertados pelo sistema S.

### **3.4 Relação entre instituições de ensino e mercado de trabalho**

A partir do que estabelece a LDB (BRASIL, 1996b), a educação profissional é uma forma de assegurar a todas as pessoas a formação indispensável para a efetiva participação nos processos sociais e produtivos. Aos sistemas de ensino cabe oportunizar a aquisição de competências que, teoricamente, darão as credenciais necessárias para a entrada no mercado de trabalho e para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Isto justifica a aproximação entre instituições de ensino e o mercado de trabalho. A escola funciona como uma instância de integração dos indivíduos ao mercado. Na legislação da educação profissional e sua interface com a educação especial é atribuída grande importância à articulação e às parcerias entre as instituições de ensino e setores empresariais como uma das medidas de promoção da inclusão social.

Foi para identificar como ocorrem estas relações entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho que esta temática foi trabalhada.

#### **3.4.1 Parcerias entre instituições de ensino e empresas**

As escolas do sistema nacional de aprendizagem da indústria e do comércio oferecem cursos voltados para o atendimento das necessidades apontadas pelos seus respectivos setores.

As parcerias entre ONGs e empresas do setor privado vão além da contratação de cursos voltados para a educação profissional de pessoas com deficiência. São feitas parcerias para recrutamento, seleção e capacitação de candidatos, palestras de sensibilização nas empresas sobre a inclusão da pessoa com deficiência, avaliação das mudanças que a empresa precisará fazer para praticar a inclusão, como o mapeamento de oportunidades de postos de trabalho,

análise do posto de trabalho, indicação de tecnologias assistivas e projetos de acessibilidade.

A capacitação customizada é outra forma de parceria. O currículo do curso é construído de acordo com o que a empresa está demandando. Especialmente as habilidades técnicas são direcionadas para o atendimento das necessidades do trabalho que a pessoa com deficiência irá desenvolver. É esta capacitação customizada que garante a sustentabilidade de muitos cursos nas ONGs, como é possível perceber no fragmento de entrevista a seguir.

RIONG 02: a gente só pode abrir uma turma de capacitação e qualificação quando eu tenho empresas que desejam ser parceiras nesse projeto (...) Não tem como custear permanentemente as turmas abertas. Então, eu só posso abrir uma turma de capacitação e qualificação quando uma empresa deseja patrocinar um projeto como esse e/ou contratar os alunos em capacitação. Então, normalmente, como que a gente faz? A gente reúne um grupo de empresas que querem contratar pessoas com deficiência e se dispõem a remunerar o salário benefício do candidato. Quer dizer, elas contratam e colocam o aluno como funcionário com o regime de CLT e custeiam o curso pra que, depois de x meses ou quanto durar a capacitação, essas pessoas com deficiência, esses alunos, possam efetivamente participar do quadro de funcionários da empresa, em funções dentro da empresa.

Além da formação de candidatos para serem contratados, algumas ONGs também oferecem formação para funcionários já contratados. Isto é feito mediante parceria com alguma ONG. Além disso, a manutenção de um banco de currículos para o atendimento das necessidades de contratação de pessoas com deficiência por parte das empresas é também uma forma de parceria.

RIONG 04: nós temos parcerias pra subsidiar o projeto aqui, pra apoiar o projeto e temos parcerias com empresas pra colocação. Aí, muitas vezes, as empresas nos procuram porque precisam de gente capacitada. Aí, a gente senta junto



com a empresa, vai ver, vai definir o tipo de vaga que a empresa quer (...) A empresa está interessada, então ela acaba contratando nossos serviços, acaba contratando o treinamento (...) Ela subsidia o treinamento (...) A gente já tem algumas empresas que a gente dá treinamento pra elas, pra eles, que, quando eles precisam, eles nos procuram. Quando tem essas pessoas indicadas, se ele precisa de um treinamento extra, a empresa subsidia.

Outro tipo de parceria ocorre quando empresas privadas oferecem serviços ou produtos gratuitamente para as ONGs.

RIONG 03: a gente assinou uma parceria (...), que é uma instituição financiadora de projetos que a sede fica em Washington. Eles têm um programa de capacitação na área de informática (...) hoje ,tem uma parceria com a Microsoft também, que a Microsoft cede todos os equipamentos e eles têm toda a tecnologia assistiva e o conteúdo da aula, ele segue o conteúdo ditado pela Microsoft.

Este tipo de parceria é importante para garantir a sustentabilidade e a regularidade dos cursos ofertados. Como já ressaltado anteriormente, estas ONGs têm recursos escassos provenientes de doações de serviços, chamados de unidades de negócio, que garantem o seu funcionamento. Fabricação e venda de livros em braille, serviços de consultoria e doações são as principais fontes de renda dessas entidades.

A parceria que exige capacitação e qualificação customizadas não é aceita por uma das ONGs pesquisadas. Resolver o problema da empresa de contratação não é o objetivo perseguido pela instituição, que prefere voltar-se para o atendimento das necessidades de educação dos alunos, sem considerar as exigências de empresas.

Nesta mesma ONG funcionou um tipo de parceria em que a empresa patrocinou um projeto, mas em qualquer tipo de ingerência. Segundo o(a) entrevistado (a), para a referida empresa, a vantagem seria apenas a de praticar

responsabilidade social. Ao fomentar ações de inclusão, as empresas contribuem para o bem-estar e os interesses da sociedade e da sua organização, que vê a promoção de valores de equidade, justiça e respeito aos direitos individuais.

Na adoção de práticas de responsabilidade social, as empresas que investem voluntariamente no desenvolvimento de uma sociedade mais justa poderia criar novas formas de relação entre as instituições, mercado e sociedade, ampliando as oportunidades de formação profissional por meio do financiamento de cursos voltados para a formação de diversos segmentos marginalizados da população.

### **3.4.2 Encaminhamento do egresso para o mercado de trabalho**

As escolas do sistema S não fazem encaminhamento do egresso para o mercado de trabalho, o que é feito por todas as ONGs pesquisadas. Este elo entre a ONG e a empresa é resultante de uma política que visa à integração imediata do aluno pelo mercado de trabalho.

A grande demanda das empresas por funcionários já qualificados faz com que elas se antecipem às ações das ONGs, de ajudar o aluno a procurar por empregos. As empresas exercem pressão para a contratação de alunos que ainda estão em formação ou que já concluíram os cursos. Os representantes dessas instituições informaram que, antes mesmo de os alunos concluírem os cursos, as empresas já mantêm contato com a escola, para registrar seu interesse na contratação destas pessoas. Para facilitar esse encaminhamento, as ONGs mantêm um setor exclusivo para isso, que é chamado setor de inclusão, que mantém currículos dos candidatos e faz este elo entre os alunos concludentes e o mercado de trabalho.

RIONG 01: ou empresas que já estão aqui nos procurando porque já querem essas pessoas, já (...) querem empregar essas pessoas

Esta articulação dos programas de qualificação das instituições especializadas com a classe empresarial facilita o encaminhamento dos alunos para o mercado de trabalho. É nestas instituições que as empresas encontram apoio para a contratação de pessoas com deficiência para fins de cumprimento da cota. Para as PcD, é garantia de integração no mercado, pois percebe-se aí um esforço destas pessoas para exercer seu papel de trabalhadora e ingressar na empresa. Como indica Sasaki(1997), para que haja a inclusão, são necessárias mudanças nestas empresas, de tal modo que possam receber seus trabalhadores com deficiência, fazendo adequações para receber as PcD e respeitando seu potencial de trabalho.

A vantagem de saber onde encontrar trabalhadores com deficiência não é só para as empresas. Ganham as pessoas com deficiência que participaram dos programas de educação profissional e as instituições das quais elas fizeram parte. No caminho para o emprego, as pessoas com deficiência, já capacitadas e qualificadas, encontram-se com a oportunidade oferecida pela empresa. Já as instituições educacionais se beneficiam por mais um serviço prestado.

RIONG 03: conforme eles tenham um quadro evolutivo em andamento, aí eles já começam a ir para a seleção e o recrutamento... Então, a nossa equipe do PRP, que a gente chama de Programa de Reabilitação Profissional, está sempre em contato com a equipe aqui de inclusão. A equipe de inclusão sabe o que o mercado precisa, quais são as vagas que tem em aberto, porque são os nossos parceiros. Então, a gente encaminha essas pessoas.

RIONG 04: então, se a empresa precisa, se a gente tem, se tem pra aquela vaga, a gente indica. Aí você abre inscrição, chama as pessoas, as pessoas são treinadas e, depois que são treinadas, são indicadas para as empresas. Hoje em dia, você não precisa ir muito atrás porque as empresas estão querendo, a grande verdade, cumprir a cota. Então, às vezes,

ligam empresas procurando se a gente não tem pra uma vaga... Então, se a gente tem, essas pessoas são indicadas.

Vale ressaltar que esta situação de rápido ingresso no mercado de trabalho via instituição educacional pode criar uma ilusão de que estas pessoas estejam sendo realmente incluídas. O que acontece aí é a colocação no mercado de trabalho, que pode ser considerada como uma integração, inclusão ou nem mesmo nenhum dos dois. Se vai ser uma coisa ou outra, dependerá das condições de preparação desse aluno e do contexto no qual ele se integrará na empresa.

Esta rápida absorção pelo mercado de trabalho cria a ilusão que fazer um curso nestas ONGs vai resolver todos os problemas de inclusão, como colocado no trecho a seguir.

RIONG 05: porque também eles têm uma ilusão de que esse curso vai resolver todos os problemas. Uma panaceia. E eles precisam continuar a estudar.

Para que ocorra a inclusão propriamente dita, vários fatores de inclusão precisarão convergir. Carvalho-Freitas et al. (2009) apontam que o processo de socialização inicial no trabalho é importante fator de superação de dificuldades. As pessoas com deficiência buscam ativamente informações sobre o trabalho e o envolvimento nas atividades inerentes a ele. Elas também demandam esforços para a integração ao grupo de trabalho e para o conhecimento dos valores da organização, o que se configura como um movimento delas para que haja a integração. No entanto, quando não há essa contrapartida por parte das organizações, condições inapropriadas de trabalho poderão comprometer a produtividade desses indivíduos.

### **3.4.3 Apoio e acompanhamento do egresso no mercado de trabalho**

O apoio e o acompanhamento do egresso no mercado de trabalho são formas de prestar atendimento individualizado a cada pessoa com deficiência, depois que a contratação é efetivada pela empresa. A conclusão do curso que visa à sua inserção no mercado de trabalho é apenas uma etapa nesse processo de inclusão.

A consolidação da experiência no mundo do trabalho traz novos desafios para muitas pessoas com deficiência, especialmente para aquelas que terão sua primeira experiência de emprego. Dificuldades de socialização, de mobilidade e de adaptação na tarefa a ser desenvolvida podem ser dificuldades iniciais, o que faz com que o acompanhamento por parte da instituição educacional seja importante ponto de apoio para elas e para as empresas. Receber um funcionário com deficiência é uma experiência nova para muitas delas.

As escolas do SENAI e do SENAC mantêm um sistema de pesquisa dos egressos. O interesse neste acompanhamento consiste em saber se os alunos estão inseridos, se estão na área que estudaram, como é que foi a resposta deles ao mercado de trabalho em relação aos cursos, entre outras questões. Mas esse acompanhamento não é específico para um determinado segmento de alunos, ou seja, não é feito um acompanhamento de egressos específico para as pessoas com deficiência. Por isso, não é possível avaliar como as pessoas que passaram pela educação profissional destas escolas estão situadas no mercado de trabalho.

Nem todas as ONGs pesquisadas fazem este trabalho de acompanhamento do egresso, mas, como seus serviços de apoio a estas pessoas vão além da oferta de educação profissional, elas continuam frequentando a instituição na busca por outros serviços ou, mesmo, pelo vínculo afetivo desenvolvido com a equipe de profissionais que lá trabalham. Esta frequência constante nas instituições faz com que haja um acompanhamento informal,

oportunidade em que a equipe pedagógica da escola fica sempre atualizada em relação à situação do aluno no mercado de trabalho. Além disso, a parceria das ONGs com empresas dura muito tempo, o que faz com que o contato entre elas seja permanente. Esta situação é descrita a seguir.

RIONG 02: sim. Não muito formal. A gente não tem, assim, um processo formal de acompanhamento. A gente tem um processo informal porque as empresas são clientes fidelizados. Normalmente, a gente atende a empresas que já trabalham com a gente há algum tempo. Então, a gente consegue ter facilmente o feedback da empresa e os alunos também acabam formando um vínculo com a equipe e a gente tem facilidade de receber notícias. Mas, eu não posso te dizer que eu tenho um processo que eu vá, aluno por aluno, checar informações específicas. A gente tem uma devolutiva mais genérica. É um item que a gente deveria desenvolver sim e a gente ainda não teve braço e perna pra fazer isso. Mas, informalmente, a gente tem alguma devolutiva.

Algumas ONGs fazem um acompanhamento formal, negociando com a empresa o tempo que irá durar esse acompanhamento. É, na verdade, um acompanhamento não só do egresso, mas também de todo o contexto que irá envolvê-lo no trabalho, que envolve também a preparação da empresa para receber o funcionário com deficiência. Algumas destas questões que são alvo do apoio e acompanhamento foram citadas por um (a) representante de ONG.

RIONG 03: a pessoa, depois de incluída, é negociado com a empresa o tempo que a gente acompanha essa pessoa dentro da empresa pelos menos 3 meses, 90 dias, pra poder acompanhar a adaptação dessa empresa, a pessoa com deficiência, o gestor dela. Então, a gente ainda acompanha a pessoa depois de incluída no mercado. (...) É uma dificuldade de realmente... como que eu lido, como é que eu falo, como é que eu me comporto, como é que eu ofereço ajuda... Então, são dúvidas que é mais do empregador mesmo em relação à pessoa, porque a pessoa está lá disponível, ela quer trabalhar, ela está preparada pra isso,

como nós também, mas é a maior dificuldade da empresa. Por isso que tem esse acompanhamento, por isso que a gente tem as palestras de sensibilização (...) A gente não inclui sem esse produto junto porque é um passo muito importante de mostrar para as pessoas o que são as deficiências, como que eu ofereço ajuda pra cada deficiência... Então... é uma quebra de paradigma, é esclarecer pra pessoa de como ajudar uma pessoa com deficiência visual, um deficiente intelectual, que tem uma coisa interessante que a gente percebe, como, por exemplo, o intelectual, ele tem uma questão cognitiva mais baixa do que a real idade dele e as pessoas ficam falando “ahnininhim”. Trata eles como criança e eles são adultos... Então, é esse esclarecimento que a gente dá nestas palestras e, depois, durante o acompanhamento também e a gente percebe que o maior problema de adaptação da pessoa com deficiência na empresa é o relacionamento. É a questão da relação mesmo.

Nota-se que ainda há uma falta de preparação das empresas em lidar com a pessoa com deficiência, principalmente no que tange ao relacionamento interpessoal. Como as pessoas com deficiência têm uma trajetória de vida marcada pela segregação, elas não fazem parte do convívio cotidiano com as pessoas sem deficiência. Esta é uma das razões para que muitas pessoas não saibam lidar com o que é diferente, diverso.

A relação entre pessoas com e sem deficiência parece ser alvo de tantos problemas que inspirou Mara Gabrielli a escrever um Manual de Convivência: Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida. Neste manual, a autora tenta esclarecer que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, descrevendo as deficiências e oferecendo algumas dicas sobre como pode ser o relacionamento entre pessoas com e sem deficiência (GABRILLI, [19--]).

Esta estranheza é provocada pela crença de que as pessoas com deficiência são incapacitadas para as atividades laborativas e que possuem alto grau de dependência de outras pessoas, até mesmo para os cuidados pessoais. É no conjunto das relações sociais que essas diferenças no tratamento dispensado às PcD são mais percebidas.

Esta forma de interpretação da deficiência reporta ao modelo médico da deficiência, segundo o qual a incapacidade é considerada problema da pessoa, que requer cuidados médicos visando à sua cura ou sua adaptação à sociedade. Também é coerente com a matriz de normalidade, elaborada por Carvalho-Freitas et al. (2009), na qual a deficiência é considerada um desvio ou uma doença que requer cuidados dos profissionais de saúde.

A partir desta crença, a possibilidade de inserção da PcD só acontece mediante sua reabilitação e adequação ao sistema social. Segundo a autora, as pessoas que compartilham desta concepção consideram que as pessoas com deficiência assumem atitudes inadequadas, provocando situações embaraçosas, são mais propensas a acidentes e têm problemas de relacionamento. Quando adota esta visão, a inclusão ou a exclusão efetiva são de total responsabilidade do indivíduo com deficiência.

O acesso ao mercado de trabalho é facilitado pela qualificação, legislação e parcerias entre empresas e ONGs, mas a dificuldade ainda reside na falta de informação, na falta de oportunidades de convivência entre pessoas que possuem limitações diferentes. No encontro do diverso no ambiente de trabalho, eclodem problemas, como a falta de informação e o estigma.

Outras ONGs só fazem este tipo de trabalho mediante a solicitação da pessoa com deficiência ou da empresa.

RIONG 01: acompanhamento assim... a gente até faz, se a pessoa também solicitar. Então, a gente vai lá, conversa, vê, dá dicas, ajuda o pessoal (...) porque, às vezes, eles não conseguem entender que, se eles tiverem, por exemplo, uma tela um pouquinho maior, vai facilitar. São soluções tão simples! Se você, por exemplo, mandar um e-mail pra uma pessoa em vez de arial 12, arial 16, vai facilitar a vida dela. Então, soluções muito simples.



Em uma das ONGs pesquisadas, o acompanhamento do egresso no mercado de trabalho não é feito, pois, de acordo com a orientação que a instituição adota, a relação entre a empresa e o empregado deve ser construída por ambos, no cotidiano do trabalho, como com qualquer outra pessoa sem deficiência.

RIONG 04: a gente acha que, nessa relação empresa-empregado, tem que ser construída pelos dois . (...) A gente faz sim algum acompanhamento mas, mais longe, mais a distância. A gente teve empresas que a gente conseguiu fazer o que se chama de *on the job*, que é um profissional nosso acompanhando essa pessoa por uma ou duas semanas, mas não pra fazer a ponte entre ela e a empresa, porque isso tem que ser construído mesmo. Mas, no sentido de ajudá-lo a superar alguma dificuldade técnica mesmo, entendeu? Tentar ajudar ele a desenvolver uma tarefa de modo mais simples, usando os recursos que ela já aprendeu aqui, entendeu? A gente fez com uma empresa e foi uma coisa bem sucedida.

É difícil para uma pessoa com deficiência, em sua primeira experiência profissional, por exemplo, construir um “relacionamento com a empresa” sozinha. Mesmo porque este relacionamento é, na verdade, com os demais funcionários (seus pares, chefes), com clientes externos, com questões do mundo do trabalho como a hierarquia, metas, regras, mudanças e tudo o que, internamente, interfere no trabalho desta pessoa.

A trajetória de vida marcada pela exclusão e pela descrença em suas potencialidades se mantém também durante o primeiro momento de inserção no trabalho, como aponta Carvalho-Freitas et al. (2009). Nota-se, inicialmente, insegurança, ansiedade e medo de não conseguir executar as tarefas solicitadas. Por esta razão, apoio e acompanhamento no sentido de desconstruir esses medos podem ser bastante úteis para as pessoas com deficiência.

### **3.5 Desafios e possibilidades da educação profissional de pessoas com deficiência**

Nesta parte do trabalho é apresentado o cenário descrito pelos (as) representantes das instituições educacionais, no que se refere à educação profissional voltada para pessoas com deficiência. Os desafios remetem à situação atual, ocasião em que são ressaltados os principais problemas atualmente existentes no trabalho que está sendo desenvolvido. Os aspectos positivos, tanto para a instituição que oferta educação profissional quanto para as pessoas com deficiência que participam deste processo educacional, são ressaltados aqui. As possibilidades trazem as perspectivas futuras, de melhorias, de mudanças que ainda precisam ser feitas para que as instituições de ensino, os setores empresariais e a sociedade estejam mais bem articulados para promover ainda mais a inclusão de pessoas com deficiência.

#### **3.5.1 Dificuldades**

As dificuldades relatadas por representantes das instituições educacionais foram diversas. Todos os contextos que envolvem a oferta de educação profissional para pessoas com deficiência devem ser levados em consideração. Estes entraves são resultantes de dificuldades que acompanham estes indivíduos em toda a sua trajetória de vida. A estrutura familiar, escolar, social e empresarial, cada uma, a seu modo, contribuiu para gerar dificuldades nesse processo de aprendizagem destas pessoas.

Tanto no Sistema S quanto nas ONGs, uma das principais dificuldades apontadas refere-se ao trabalho de ofertar um curso que considere as particularidades de cada pessoa com sua deficiência. Até mesmo as ONGs que são especializadas no trabalho com um único tipo de deficiência têm

dificuldades para adequar recursos e metodologias que atendam às necessidades de cada aluno em particular.

RIS 01: as características de cada deficiência, lógico: como que esse aluno aprende, quais os recursos pra eu poder atender um aluno cego, como que é um processo de aprendizagem de uma pessoa que tem uma deficiência intelectual.

RIONG 02: Uma das dificuldades diz respeito ao fato de que cada pessoa, cada aluno tem a sua necessidade específica. Então, eu posso ter, por exemplo, duas pessoas com lesão medular cadeirantes. O que um vai precisar de adaptação é diferente do segundo (...) Um pode precisar de uma mesa mais alta, outra mais baixa. Então, é um atendimento personalizado. Isto é uma dificuldade, mas é também uma condição inerente a isso porque, se você quer capacitar pessoa com deficiência, você vai ter que solucionar isso. Mas, é um detalhe que se você fosse oferecer um curso sem essa preocupação, você não precisaria.

Ainda que haja o discurso da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, capaz de atender a todos, muitas ONGs comentam que é difícil até mesmo para elas ofertarem cursos para toda a comunidade e incluírem as pessoas que não têm deficiência, mas que estariam em situação de vulnerabilidade social, por exemplo.

Apesar das críticas direcionadas a este trabalho que segrega as pessoas com deficiência em entidades especializadas, ainda não foi encontrada uma solução para ampliar esta oferta de cursos para todos, visto as especificidades necessárias para o atendimento, com qualidade, deste público e as dificuldades de sustentabilidade da instituição.

RIONG 01:...tem que se pensar em todo mundo (...) Mas, ainda não dá. Então, fica cada um no seu segmento, que é uma maneira de você poder cumprir na prática isso.

Quanto à manutenção do funcionamento deste serviço nas ONGs, a escassez dos recursos compromete uma oferta maior de cursos. O grande número de entidades que atualmente existe faz com que a disputa por verbas seja mais acirrada. A sustentabilidade dos cursos é mantida por meio de parcerias articuladas com empresas por meio de oferta de serviços, como já mencionado anteriormente, de doações e a manutenção de algumas unidades de negócio, como venda de livros, consultorias e serviços de encaminhamento para empresas, por exemplo.

Como o trabalho com pessoas com deficiência exige recursos diferenciados, metodologias adequadas, softwares específicos e equipe de trabalho composta por muitos profissionais, entre outros elementos, o custo de manutenção de toda esta estrutura é bastante elevado.

RIONG 01: então, pra gente perenizar esse projeto, a gente precisa correr atrás de patrocinador ou, então, a gente quer o mesmo patrocinador que está fazendo esse continue a fazer ...Tem muitas ONGS disputando poucas verbas.

RIONG 05: na verdade, acho que a única instituição que faz um trabalho, na cidade de São Paulo, completo de reabilitação é a Fundação Dorina. As outras também fazem uma reabilitação, mas são partes de um programa do que seria ideal. E a própria Fundação Dorina está com problemas, de sustentabilidade e de falta de profissionais. Como que a pessoa vai para o trabalho com várias coisas não trabalhadas, várias necessidades não atendidas?

A falta de qualificação dos docentes que estão à frente do trabalho com essas pessoas que têm necessidades educacionais especiais foi apontada como outra dificuldade. Estas pessoas possuem muitas capacidades, mas as especificidades de suas necessidades fazem das adequações e ajustes curriculares uma condição para a sua aprendizagem. Para que ela ocorra, o professor, que é o mediador para esta aprendizagem, não pode considerar iguais todos esses sujeitos e ignorar suas necessidades específicas. Conhecer e saber

utilizar tecnologias assistivas, ferramentas de comunicação, conhecer as incapacidades que as limitações da deficiência provocam e suas implicações para cada sujeito são a base para que estes sujeitos aprendam.

RIONG 04: a gente sabe que tem empresas que contratam treinamentos, mas não contratam essas pessoas com a didática especializada. (...) Há locais onde o instrutor não está totalmente adaptado pra trabalhar com esse público. Quando você tem uma deficiência agregada nesse processo, aí a coisa se agrava um pouco mais, porque os professores ainda não estão adaptados, habilitados para trabalhar essa questão da inclusão. Então, tem muito professor que deixa o pessoal cego, vai passando a pessoa. Eu diria que ainda falta um preparo dos professores pra que essa educação inclusiva aconteça. Incluir não é só jogar o aluno lá na sala. Então, o que aconteceu muito é que muita sala de recurso, como são chamadas as salas que têm um professor especializado em algumas escolas, que dão todo esse atendimento, essa fase preparatória para o ensino do braille, para o acompanhamento, para a transcrição do que um outro aluno faz para que o professor avalie.

A formação dos professores precisa estar em conformidade com os pressupostos da educação inclusiva. Como pode um professor adotar a prática inclusiva com os seus alunos se no seu processo de formação profissional ele não acessou a teoria e a prática pedagógica para pensar as diferenças? Como aponta Cartolano (1998), o próprio curso de pedagogia traz em seu bojo o princípio da segregação, pois a educação especial não tem se constituído como parte do conteúdo curricular da educação básica. Ela é considerada uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.

Esta formação diferenciada contribui para reforçar a exclusão, pois uma menor quantidade de professores tem um conhecimento específico que será requisitado por instituições que trabalham com um público específico. Os professores com este conhecimento especializado acabam trabalhando apenas

em instituições especializadas e as pessoas que necessitam de seu conhecimento para aprender precisam ir ao seu encontro nestas instituições. Dessa forma, há um reforço para a segregação.

A oferta de cursos que capacitam professores para trabalhar com a educação especial tem diminuído, como apontou um representante de ONG.

RIONG 04: antigamente, tinha curso, na USP, de professor especializado pra o ensino de deficiente visual. Hoje, eu acho que existe aonde? Eu acho que existe em Marília, se não me engano. Acabaram com esse curso da USP, que é uma pena. Tem professor que acaba o curso dele de graduação sem saber braille! Tem professor que passa em concurso e não sabe braille. Isso é um absurdo! Então, a preparação dos docentes é fundamental. Então, o que acontece? Chega o aluno lá e tem professor que não tá nem aí, vai dando a nota. Aí o aluno chega aqui, como já aconteceu aqui, o aluno ‘tava na sétima série, com baixa visão, mas o aluno não sabia escrever. O que você vai fazer com um aluno desse? Vai fazer ele voltar lá pra primeira série?

Sem saber o que fazer para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda, o professor vai se eximindo da responsabilidade pela aprendizagem e, então, promove o acesso a outras séries subsequentes. Reter o aluno na mesma série o obrigaria a ter que, mais uma vez, experimentar o fracasso de não saber como trabalhar para contribuir com a aprendizagem daquele aluno.

Como bem ressaltado por RIONG 04, tem professor que conclui seu curso de graduação e não conhece outras ferramentas de leitura e escrita, como o braille. Mantoan (2006, p.30) aponta para a “necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Sem estas mudanças, a educação inclusiva é apenas uma meta a ser alcançada num futuro que dificilmente será alcançado.

Outro entrave para a educação profissional de pessoas com deficiência está relacionado à falta de informação que estas pessoas têm no que se refere ao conhecimento de serviços educacionais ofertados para elas fora das instituições especializadas. Como jovens e adultos que tiveram um itinerário formativo em escolas especiais, eles não consideram outras instituições como uma possibilidade de oferta de educação profissional, conforme se observa no trecho de entrevista a seguir.

RIS 02: eu vejo mais dificuldade desse pessoal de acessarem é... de saberem e sentirem que aqui a gente oferece atendimento pra todo mundo, entendeu? Ainda existe uma dúvida (...) a educação inclusiva, ela deixou de ser especial há muito pouco tempo. Então, até mesmo a coisa da... do trabalho protegido, de tudo o mais. Então, eu acho que essa evolução ela é muito nova pra todas as pessoas, inclusive pra pessoas com deficiência. Então, pra elas saberem aonde acessarem, quem elas procurarem... Eu acredito que (...) elas ainda não façam isso com facilidade.

A desarticulação entre educação básica e educação profissional é um dos problemas apontados. A educação básica, que deveria ser a formação mínima para qualquer cidadão, não é acessada por muitos destes alunos. Isto gera dificuldades para a aprendizagem de conteúdos que dependem de conhecimento prévio, conforme pode ser observado no trecho de entrevista a seguir.

RIONG 02: na própria prova de seleção, que a gente faz uma prova de português, matemática e redação, a gente identifica erros, assim, graves de ortografia, de concordância, de elaboração do pensamento e expressão escrita. A gente tem bons alunos, do ponto de vista desempenho, de entender como funciona uma rotina administrativa e tem uma participação nos exercícios sensacional, mas a produção escrita é, assim..., muito precária. Comparando com o que se espera da empresa, não é... essa é uma dificuldade seríssima

RIONG 04: a maioria chega com nível baixo de escolaridade. Ensino fundamental e, às vezes, nem isso. (...)

a escolaridade está baixíssima (...) isso está comprometendo a capacitação profissional.

As condições para a acessibilidade das pessoas com deficiência melhoraram muito nos últimos anos. A exigência para a eliminação de barreiras arquitetônicas, de adaptação de transportes coletivos para estas pessoas, entre outras melhorias, fez com que muitas dificuldades de deslocamento fossem minimizadas. No entanto, muito ainda precisa ser feito quanto a isso, pois a locomoção delas pela cidade ainda é um entrave para a sua educação profissional. Muitas pessoas têm interesse, têm perfil compatível com os requisitos do curso, mas não tem como chegar até a escola.

RIONG 02: tem localizações, as pessoas têm muita dificuldade de locomoção pra vir pro curso. A gente tem pessoas que tem perfil pro curso, tem interesse no curso, mas não tem como se locomover pro curso, nem pro mercado de trabalho. Pessoas que se utilizam de cadeira de rodas, que não têm independência pra tocar a própria cadeira, elas não conseguem frequentar o curso. Então, as questões de acessibilidade acho que poderiam ser apontadas como uma das grandes dificuldades.

RIONG 03: eles não conseguem chegar até aqui... ou não têm transporte adaptado ou pra ela sair da casa dela e chegar até aqui ela tem várias dificuldades mesmo físicas, de estrutura mesmo, de calçada, de tudo, pra ela chegar até aqui, não tem o transporte... Então, tem essa dificuldade ainda, que a gente tá falando de acessibilidade, de estrutura na cidade, no país, pra essa pessoa poder sair de casa e ela ser investida na questão da formação dela.

A família da pessoa com deficiência também gera dificuldades tanto para o processo de educação profissional quanto para o ingresso dela no mercado de trabalho. O medo de expô-la à sociedade faz com que sua reclusão no ambiente doméstico permaneça, mesmo quando adulta. A superproteção se mostra quando os pais e familiares poupam os filhos de uma série de experiências que veem como nocivas a eles.



Embora feita com a melhor das intenções, esta superproteção traz consequências negativas para a formação do indivíduo, pois o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades não é estimulado pela família. Na posição de primeira mediadora entre a criança e o mundo social, a família precisa ensinar a pessoa com deficiência a interagir com o mundo. Participar de vários grupos sociais, como na própria família, escola, bairro onde mora, ambiente de lazer, instituições de assistência à saúde, entre muitos outros de que fazem parte pessoas com e sem deficiência, é fundamental para que ela visualize as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades e reconheça as limitações decorrentes de sua deficiência.

RIONG 05: a gente tenta trazer mais a família porque, em alguns casos, às vezes a família protege, tem receio que a pessoa se solte um pouco mais. Isso também dificulta.

Além do medo de exposição ao risco, outro fator se associa às dificuldades no trabalho com a família da pessoa com deficiência. O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), no valor de um salário mínimo, é um direito da pessoa com deficiência que não pode garantir sua sobrevivência por conta própria ou com o apoio da família. Este benefício é, muitas vezes, administrado pela própria família. Se a pessoa vai para o mercado de trabalho, este benefício é suspenso e o salário que a PcD irá receber será administrado por ela mesma. Muitas famílias não querem abrir mão disso. Esta problemática é assinalada no trecho seguinte.

RIONG 03: então você vê que tem uma dificuldade muito grande em entendimento ainda... que a pessoa com deficiência, ela tem potencialidades e, hoje, nós percebemos ainda muitas famílias superprotegendo, duvidando desse potencial. Então, deixa a pessoa dentro de casa mesmo. (...) Quantos deles estão prontos pro mercado? A gente tem as vagas em aberto e a família coloca empecilho, tem medo de

abrir mão do benefício. (...) Agora é trabalhar com a família também. Essa questão do potencial... então, essa questão do benefício tem que ser trabalhada desde quando ele é criança, dessa família saber que um dia esse benefício vai cessar e que o filho dele vai realmente ser um cidadão, ter um trabalho e vai ter um salário. Ele vai ter a dignidade dele realmente.

Como se observa, o trabalho de sensibilização e conscientização da família sobre o potencial da pessoa com deficiência precisa acontecer para que seja dada a ela a condição de participar da vida comum, de sair de casa, de buscar um curso, de decidir sobre sua vida, ter um trabalho e receber uma remuneração em troca dele, como acontece com qualquer pessoa.

Os estudos de Paiva-Silva e Ribeiro (2011) que tratam das repercussões psicossociais do BPC mostram que, para as pessoas com deficiência, o recebimento do BPC está atrelado à ideia de segurança e independência. Ele ajuda a PcD a se manter e a sustentar seus familiares. Como são pessoas pobres, com baixo nível de escolaridade e qualificação, as possibilidades de trabalho reservadas para elas oferecem baixa remuneração, que fica em torno de um salário mínimo. Como o BPC tem igual valor, elas preferem não desistir do benefício, que fica suspenso enquanto elas estiverem trabalhando formalmente. Em vez de se submeter a trabalhos simplificados, que pouco contribuem para a realização pessoal, as PcD preferem continuar sendo beneficiárias do BPC.

Os estudos de Costa et al. (2011) com alunos com deficiência em APAEs apontam que, segundo o relato de professoras, muitos alunos que recebem o BPC têm condições de trabalhar. No entanto, elas dizem que as famílias dependem do benefício para seu sustento e por isso se mostram temerosas de que seu filho ou parente com deficiência seja contratado, mas não permaneça no emprego. Como apontam as autoras, em um país em que a renda per capita é inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo, a pobreza e a falta de acesso a bens e

serviços fazem com que a opção pelo recebimento contínuo do BPC seja a opção mais segura para garantir o sustento de toda a família.

Outra dificuldade para a educação profissional de pessoas com deficiência é a acumulação de histórias de exclusão na sua trajetória de vida, o que acaba repercutindo na vida adulta. Muitas destas pessoas passaram grande parte de suas vidas isoladas em escolas especiais, frequentando hospitais para reabilitação, participando de poucos grupos sociais e recebendo benefícios do governo como forma de garantia do seu bem-estar social. Na vida adulta, isto faz com que elas se sintam despreparadas para enfrentar o mundo do trabalho e optam por permanecer atreladas a uma aposentadoria ou a um benefício.

RIONG 01: Por um outro lado, também a gente sabe que as pessoas com deficiência, elas vêm de anos de histórias de exclusão. Então, são pessoas que são... ainda tem muito medo, tem muito receio. São pessoas que ainda não se veem pessoas capazes. Ainda optam por ficarem atreladas a uma aposentadoria.

Muitas pessoas não conseguiram acompanhar a mudança de paradigma do assistencialismo para a inclusão. Os adultos que hoje estão na idade de ir para o mercado de trabalho foram crianças que recebiam tratamento em instituições assistenciais, estudavam apenas em escolas especiais e recebiam auxílio. Isto as mantinha segregadas, à margem da sociedade.

Nas escolas que visam à sua preparação para o mundo do trabalho, a dificuldade é fazê-las entender que elas não estão mais na condição de receberem os cuidados de alguém. Elas precisam cumprir regras e normas que são inerentes ao mundo do trabalho, como qualquer outra pessoa, como descrito a seguir.

RIONG 02: mas isso acontece com bastante frequência. É, essas pessoas, muitas vezes, vêm de histórias de

assistencialismo, porque elas foram tratadas por muitos anos num mesmo lugar e de uma forma em que nosso país ainda tinha uma visão assistencialista pra essas pessoas, que elas são adultas. Então, elas tiveram uma infância, uma adolescência, numa época em nosso país em que a abordagem não era inclusiva, era assistencialista. Então, eles vêm agora, como adultos, um pouco impregnados ou influenciados ainda por essa visão e demoram um tempo pra entender que não é mais assim, que eles vão ter o seu resultado positivo nesse mundo atual. Por isso que a gente reforça tanto o desenvolvimento comportamental. A gente fala muito sobre isso, sobre o papel cidadão. Mas isso acarreta dificuldades, como, por exemplo, uma dificuldade de compreender que vir ao curso é igual a trabalhar. Então, se tem horário pra começar e terminar a aula, é a mesma coisa que você bater cartão na sua empresa. Alguns demoram pra entender que eles estão como alunos, temporariamente, se preparando pra ir pra empresa, mas já são funcionários. Então, a gente tem algumas coisas comportamentais que eu poderia apontar como dificuldades dessa dificuldade de entender: eu não sou mais aluno e nem estou mais sendo cuidado numa instituição, agora eu sou um funcionário e tenho que me comportar como tal. Isso eu posso apontar como uma dificuldade que a gente tem trabalhado bastante.

A baixa autoestima é outro fator de dificuldade no processo de capacitação e qualificação de pessoas com deficiência. Isto tem a ver com o tratamento dispensado a ela pela família, a escola, e outros grupos sociais dos quais ela fez parte. Por não conhecerem o seu potencial, elas se julgam inferiores em relação ao restante da sociedade.

RIONG 03: uma questão mesmo... Poxa, será que eu consigo? Será que eu vou dar conta? Será que eu sou capaz de fazer esse curso? Será que eu vou acompanhar? Então, tudo cai na questão mesmo da questão da autoestima, da falta. Eles desacreditam no potencial que eles têm.

RIONG 05: Eu acho que também essa história de vida muito sofrida da maioria, assim, que aí engloba tudo, educação, dificuldade no acesso à saúde, questões familiares, acaba também dificultando pra alguns, de ir pra frente, nesse sentido. (...) Então, se você nunca teve apoio, a pessoa se

sente incapaz, ela não teve apoio. Às vezes não é que a família não apoiou. Mas não teve apoio na escola; a família tentou também, mas com muitas dificuldades. É muito difícil a pessoa ir sozinha assim. É muito difícil.

Os resquícios do assistencialismo geram prejuízos na oferta de educação profissional. As pessoas entrevistadas argumentaram que há cursos e vagas disponíveis, mas não há pessoas interessadas em fazer os cursos. Com isso, muitas escolas têm dificuldades de formar turmas.

RIONG 03: a gente tá tendo dificuldade pra formar turma. As pessoas se recusam a fazer cursos... e cursos assim... ela 'tá fora do mercado, ela 'tá sendo convidada a participar de um curso onde ela vai ter um auxílio transporte, ela vai ter lanche, vai ter uma bolsa-auxílio do governo pra fazer esses 3 meses de curso, vamos imaginar... e as pessoas se recusam  
RIONG 05: esse ano e o ano passado a gente não teve mais interesse dos alunos. Tava com turmas assim, pra começar e não houve demanda. É claro que precisa ter o mínimo. Tiveram quatro ou cinco interessados e a gente formar um grupo de dez, doze, até quatorze e não dá, às vezes, pra ficar mobilizando muitos profissionais para atender a duas pessoas. Então, precisa ter um número mínimo.

A dificuldade de formar turmas também se relaciona às estratégias que as empresas estão adotando para cumprir a Lei de Cotas. Elas selecionam, no mercado de trabalho, pessoas com deficiência para participarem de programas de aprendizagem, remunerando-as por isso. Embora estes aprendizes não ajudem a compor a cota de pessoas com deficiência para fins de fiscalização do MTE, a empresa consegue a dilatação do prazo para integralizar sua cota de empregados com deficiência. O adiamento do contrato de trabalho com estas pessoas é uma estratégia que muitas empresas têm adotado para se beneficiarem. Esta problemática foi apontada por representante de ONG.

RIONG 05: mas o que a gente teve de diminuição foi de lista de espera pra fazer o curso porque a pessoa vai fazer curso em outro lugar. Ela vai pra uma empresa que está promovendo um curso e paga, não necessariamente esteja trabalhando, mas ela ganha já um trabalho. Mesmo que ela não fique, ela vai pra outra que esteja pagando. (...) Mas, nesse de a empresa contratar e colocar as pessoas com deficiência fazendo o curso, e deixando o curso e continua curso, dez, doze anos... eu tô exagerando. Mas, um ano, dois anos e nunca vai pro trabalho, isso não é uma coisa que a gente concorda. Assim, é uma posição nossa. Aí, realmente... é pra se livrar da multa. Aí envolve bem a fiscalização. Se aquilo é uma coisa de fachada ou é realmente um interesse na formação mesmo. Tem gente que tá no trabalho há muito tempo e aí nunca dão nada pra fazer. A pessoa 'tá ocupando um espaço. Não é uma coisa recente, já 'tá há anos. Mas aí também a pessoa 'tá lá e ela não quer perder aquilo. (...) Então, o que tem empresa fazendo? Paga, contrata e, então, ela fica seis meses. Se o curso acabou, então, eles vão contratar outra turma de seis meses. Eles nunca vão ter um profissional trabalhando com eles, na verdade. Então, que inclusão é essa? É claro que eu acho que quem 'tá fiscalizando não é nem um pouco ingênuo e 'tá vendo isso.

Como já comentado anteriormente, o preconceito é um grande impulsionador desta estratégia de manter as pessoas com deficiência além dos muros da empresa. Considerando que a "Lei de Cotas", 8.213/1991, comemorou, no dia 24 de julho de 2011, seu vigésimo aniversário, considera-se que ainda há muito a ser feito para que a sociedade abra oportunidades para a inclusão. O tempo dado para que houvesse adequação das empresas para o cumprimento da Lei não provocou sua preparação para colaborar com a inclusão destas pessoas. Diante do preconceito ainda existente, mesmo investindo na formação profissional de PcD, ainda assim não há garantia de emprego e inclusão para estas pessoas.

A Lei de Cotas e as vagas criadas por ela provocaram um rápido crescimento da demanda por trabalhadores com deficiência qualificados. Isto tem gerado efeitos nas escolas que ofertam educação profissional. A grande

oferta de empregos faz com que as pessoas não fiquem muito tempo investindo na sua própria qualificação. Então, as escolas ficam com vagas disponíveis e não conseguem formar turmas, pois as pessoas não querem parar de trabalhar e ganhar seu dinheiro, para se qualificar. Este problema foi mencionado por representantes das ONGs.

RIONG 02: (...) tem a ver com a adesão e a retenção do aluno na capacitação. Porque, hoje em dia, o mercado de trabalho pra pessoa com deficiência está tão aquecido que a gente tem uma rotatividade muito grande. Então, se eu fizer um curso supercaprichado, superbempensado, que dura 4 ou 6 meses e esse aluno não estiver sendo remunerado pra participar do curso, ele não fica no curso. Mesmo que ele não tenha terminado a sua formação, ele ainda não esteja apto pro mercado de trabalho, ele vai ter ofertas de trabalho, até porque as empresas, muitas vezes, têm uma atitude, vamos dizer assim, desesperadas mesmo pra evitar a multa e tal. E contrata a pessoa com deficiência, mesmo que ela não esteja qualificada, pra mostrar para a Delegacia Regional do Trabalho e nem sempre fica com esse candidato. Então, pra gente, o importante é que o candidato frequente o curso inteiro, porque a gente acredita que a gente vai oferecer pra ele ferramentas pra ele se preparar mesmo para o mercado. Só que se eu não remunerar o aluno ele não fica porque ele vai receber propostas dentro de um mês, ele recebe muitas propostas de trabalho e nunca vai terminar o curso. Então, essa é uma outra, um outro motivo pra gente ter formulado assim o curso.

RIONG 04: o que ta acontecendo agora? A gente não tem uma mão de obra treinada para você chegar e a empresa falar: 'olha, eu tenho esse candidato pra te entregar, porque todo mundo que tava qualificado já ta trabalhando'. Mas a gente tem uma demanda reprimida aí pra qualificar.

Isto remete a uma preocupação: será que as empresas estão mesmo interessadas em oferecer capacitação/qualificação profissional propriamente dita? Porque se o único interesse for apenas evitar a multa decorrente do não cumprimento da lei, é possível que os processos de exclusão, estando a PcD contratada ou não, permaneçam.

Resultado de pesquisa realizada por Carvalho-Freitas e Marques (2010) com empresas brasileiras socialmente responsáveis, indicou que a maior parte delas estaria em agrupamento que ela denominou de hesitantes. Neste grupo, seus representantes têm dúvidas em relação a praticamente todos os aspectos relacionados à inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência.

Segundo os autores, a inserção das pessoas com deficiência tem ocorrido de forma não estruturada nas empresas socialmente responsáveis, pois elas têm priorizado mudanças estruturais, relacionadas à acessibilidade, de forma que estas ações ganham a visibilidade da sociedade. No entanto, a definição de políticas internas e de procedimentos, a conscientização de gestores e discussões mais amplas a respeito das formas de ver possibilidades de trabalho para estas pessoas têm sido adiadas.

Ao subsidiarem muitos cursos de educação profissional nas ONGs, as empresas traçam o perfil de funcionários que desejam ter em seu quadro de pessoal. A escolha do tipo de deficiência que a pessoa pode ter é um entrave para a educação profissional. Existem muitas pessoas, como as que têm deficiência intelectual, que não estão sendo incluídas ainda nas instituições educacionais por causa do preconceito de muitos empregadores, como se observa no trecho de entrevista a seguir.

RIONG 03: deficiência intelectual que é hoje o que tem no mercado pra ser colocado... Físico, auditivo e visual todo mundo quer. E todo mundo, quando começou a lei de cotas, é essas deficiências que eles querem. Então, essas são incluídas. Agora, o desafio nosso é incluir o deficiente intelectual.

RIONG 05: Aí toda essa discussão de colocar visão monocular como deficiência visual vai ser um... Porque tem estado que aceita, tem estado que não. Houve uma assinatura aí recente, aí acabou pro cego. Ele não vai mais conseguir. Então, vai ficar a baixa visão.



A aprovação do projeto de lei que inclui a visão monocular como deficiência é alvo de muitas críticas pelos entrevistados. Se os dados indicam que há a preferência das empresas pela contratação de pessoas com deficiência física leve, então, é provável que haja também uma predileção das pessoas com visão monocular em relação às pessoas com outras deficiências.

Pessoas com visão monocular não têm a mesma trajetória de exclusão de pessoas que por toda a vida foram segregadas, excluídas e discriminadas. Se este déficit preciso na visão for considerado deficiência, além de criar uma nova categoria de pessoas com deficiência excluídas pode torná-la mais e ampla e até indeterminada pela inclusão de outras pessoas com outros déficits.

Além das dificuldades pessoais, medos e sentimentos de incapacidade das próprias pessoas com deficiência, ainda existe o preconceito social, que talvez seja a maior barreira enfrentada por elas. Mesmo com a força da legislação e da fiscalização para o seu cumprimento, ainda há estigmas muito presentes na forma de enxergar os trabalhadores com deficiência.

RIONG 01: porque você tem lei de cotas, tem uma série de mecanismos regulatórios, sociais e jurídicos, mas a gente lida com o... com preconceitos muito arraigados . (...) Tem muito preconceito ainda. Acho que, assim, as pessoas ainda desconhecem o potencial da pessoa com deficiência, desconhecem que hoje existem recursos, tecnologia, tecnologia assistiva que sobremaneira mudou a vida da pessoa com deficiência, do ponto de vista da sua inclusão social, profissional, pessoal como um todo. Acho que existe ainda uma ideia..., muito arraigada, de que são pessoas mais lentas, sabe? Uns mitos aí que a gente precisa quebrar muito. Então, eu acho que isso dificulta um pouco o processo. Tem que sempre ter um trabalho de convencimento muito grande pra que isso aconteça.

RIONG 04: Uma é as próprias empresas acreditarem no potencial da pessoa cega ou com baixa visão.

Esses estigmas interferem na oferta de vagas disponibilizadas para as pessoas com deficiência, fazendo criar um nicho de mercado bastante específico

para estas pessoas, limitando sua possibilidade de escolha e as oportunidades no mercado de trabalho. Isto mostra que não adianta ter escolarização, qualificação e capacidade para o exercício do trabalho, pois a sociedade cria mecanismos de manter estas pessoas excluídas.

RIONG 01: 'tá colado um pouco na cabeça das pessoas que a deficiência define a profissão e a gente tem que desconstruir isso o tempo inteiro, o tempo inteiro. Então é cego, vai ser massagista, vai trabalhar em câmara escura, é não sei o quê... ahahaha. Então, a gente tem que fazer um trabalho... não! É uma pessoa competente, senão você vai fazer nichos de mercado específicos para pessoas com deficiência. Então, isso dificulta a empregabilidade dessas pessoas, tanto que as pessoas com deficiência visual, a gente ouviu muitos relatos delas aqui, elas se sentem um patinho feio dentre todas as deficiências. Tipo assim, preferem empregar ah, uma pessoa amputada, mão, do que eu que sou cego.

Dificuldades também são encontradas quando o aluno egresso da educação profissional se depara com o mercado de trabalho. Existe uma grande resistência de muitas empresas em fazer investimentos nos postos de trabalho, na estrutura física, para receber os trabalhadores com deficiência, conforme aponta o depoimento a seguir.

RIONG 01: uma coisa que a gente se depara é um investimento que a empresa precisa fazer. Eles, às vezes, não querem comprar um software de voz e não entendem isso como um investimento, às vezes. Porque eles podem deixar um posto de trabalho adaptado a uma pessoa com deficiência e que uma pessoa usa, e se essa sair, outra pode usar.

RIONG 05: Ainda na questão da deficiência visual, se você for ver todas as estatísticas, é o grupo dos que tem menos de inclusão nas empresas. Desconhecimento da empresa, por N motivos. E, muitas vezes, a empresa pensou em fazer uma rampa, pensou em fazer um banheiro adaptado, uma série de coisas. Mas não quer gastar com o programa ou não se preocupa em ter uma ampliação, um circuito de TV que faz

uma ampliação ou uma lupa ou um computador com software. Tem gente que fala assim: contrata e depois vê se vai dar. E esse ver se depois vai conseguir o recurso pode demorar anos e a pessoa fica lá naquela situação.

Mas, a questão da acessibilidade aos espaços públicos ultrapassa a questão das barreiras arquitetônicas e chega ao espaço da empresa. Os instrumentos de trabalho com os quais o egresso irá se deparar na situação real de trabalho não estão, em sua maioria, adaptados para as pessoas com deficiência. A elaboração de ferramentas de trabalho precisa ser planejada para que todas as pessoas possam fazer uso delas. A inclusão, para acontecer, exige esforços de adaptação tanto das empresas quanto das pessoas com deficiência.

As pessoas que passam por um processo de educação profissional aprendem a colocar em prática o seu potencial por meio de recursos que viabilizam o seu trabalho. Se as empresas não fazem esta adequação, barreiras são criadas para que a inclusão ocorra e esta pessoa terá seu potencial desperdiçado porque não houve adequação do ambiente externo às suas necessidades.

### **3.5.2 Aspectos positivos para a instituição que oferta educação profissional e para os alunos que dela participam**

As escolas do sistemas S apontaram que há grandes mudanças quando ocorre a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos. Estas mudanças vão desde uma mudança estrutural da escola, que elimina possíveis barreiras arquitetônicas para estas pessoas, até mudanças de atitudes do corpo docente, funcionários da instituição e alunos sem deficiência.

As principais consequências dessas adaptações para as instituições é a aprendizagem decorrente do trabalho planejado para atender a estas pessoas. A vantagem desse planejamento é ter uma escola que permite o livre acesso de

pessoas com deficiência nas suas dependências, sem a necessidade de auxílio de terceiros, como se percebe no trecho seguinte.

RIS 02: quando a gente recebe uma pessoa com deficiência, essa unidade, ela tem uma mudança a partir daquele momento. (...) então, potencializa essas questões de atendimento e nos chama a atenção pra algumas coisas. A gente fala: ah, será que os banheiros estão bem sinalizados? Então, assim, você tem uma preocupação que é antes, que já é da estrutura, mas, no momento do atendimento, isso se intensifica mais.

Além de preparar a estrutura para receber estas pessoas, há a mobilização de toda a equipe de trabalho para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência. Isto acontece por meio da oferta de cursos para os funcionários, visando oferecer todas as informações inerentes ao atendimento de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Legislação, ações que a escola precisa adotar ao receber um aluno com deficiência, estratégias de relacionamento e adaptação do material didático constam no conteúdo destes cursos. Além disso, o curso de libras é oferecido para os funcionários visando facilitar sua comunicação com os alunos surdos.

O trecho a seguir revela parte deste trabalho de preparação para a inclusão.

RIOS 02: isso mobiliza a unidade como um todo, o atendimento dentro do nosso programa de desenvolvimento institucional. A gente tem libras pro funcionário, a gente tem um programa de inclusão, a gente tem um curso de inclusão de pessoas com deficiência para os funcionários (...). A partir do momento que esse aluno chega, aí que vai acionar todos os recursos pra o atendimento.

O convívio entre alunos com e sem deficiência provoca transformações positivas no contexto de sala de aula. Há um esforço das pessoas que não têm

deficiência para se relacionarem com os colegas com deficiência. Isto as deixa mais sensíveis sobre questões que envolvem a PcD. Muitos alunos começam, a partir desta convivência, a se interessar pela língua de sinais, como revelou um dos entrevistados.

RIS 01: trabalhar com a pessoa com deficiência é sempre um aprendizado.(...) Quando você tem uma turma de alunos com deficiência ou, mesmo, com alguns alunos com deficiência, você acaba levando essa informação, essa sensibilização, pra todos os outros alunos. Então, é comum você ter, por exemplo, aluno surdo fazendo curso e outros alunos, que são ouvintes, começam a querer aprender libras pra poder interagir com esses colegas porque, afinal, eles querem interagir, se comunicar, são todos alunos, são todos colegas . Então, isso contagia positivamente toda a escola.

As ONGs, com uma longa trajetória de trabalho com pessoas com deficiência, veem a oferta de educação profissional como o cumprimento de sua missão de melhorar a vida dessas pessoas. Oferecer meios para facilitar a inclusão dela no mercado de trabalho é uma forma de garantir que seu direito à cidadania possa ser exercido.

RIONG 04: incluir o deficiente visual na sociedade e, principalmente, através do trabalho, porque a gente acredita que o trabalho dá o pleno exercício da cidadania. (...) Você 'tá cumprindo a sua missão de incluir a pessoa no mercado de trabalho

Além disso, muitos representantes de ONGs apontam que fazer este trabalho de oferta de educação profissional é uma forma de reparar um direito à educação que elas têm, o que inclui sua preparação para o mundo do trabalho, levando em conta suas necessidades educacionais especiais.

RIONG 02: poder ofertar pra essas pessoas recursos que elas não tiveram acesso anteriormente eu acho que é uma

justiça sendo feita porque essas pessoas, na infância e na adolescência, não tiveram acesso aos mesmos instrumentos que uma criança que não tinha deficiência. Então, a gente 'tá tendo recuperar esse atraso... Reparar! É trabalhar pelo desenvolvimento da nossa sociedade. É um grupo específico, mas é um grupo da nossa sociedade que tem uma representatividade importante. É trabalhar pelos direitos humanos, é trabalhar pela garantia que a gente tem que dar pra as pessoas que antes elas não tinham.

É por meio do trabalho especializado das ONGs que as pessoas com deficiência têm minimizado este estado de “despossuir”, tratado por Castel (2000). Elas trabalham nesta tentativa de reconstruir os caminhos que ligam os OUT aos IN, ou seja, os que estão na posição de excluídos são encaminhados para que reúnam as condições de inclusão que a sociedade exige.

Segundo os entrevistados, as pessoas com deficiência que participam de um processo de educação profissional são beneficiadas de muitas formas. Esse processo de educação para o mundo do trabalho repercute em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional. Nas instituições educacionais, elas desenvolvem a autonomia e ampliam sua rede de relacionamentos.

Cumprida a finalidade de inclusão no mercado de trabalho, as pessoas com deficiência ganham maior independência financeira e o reconhecimento social da identidade de ser um trabalhador.

RIONG 04: só através do trabalho. O trabalho que vai te dar o seu próprio sustento. Você vai ser independente por causa disso. O fato de você trabalhar, você pode estabelecer relacionamentos com pessoas, você vai se relacionar com pessoas. O próprio fato de você ir pro trabalho, o ônibus, o metrô. Ah, aonde você vai? Vou trabalhar.

RIONG 05: o trabalho, o que que representa o trabalho pra eles? Representa independência, representa uma mudança, representa uma possibilidade de ajudar a família, de alcançar o que os pais não conseguiram.

Os conteúdos apreendidos permitem a estas pessoas a visualização de oportunidades de uma carreira profissional, de galgar espaços melhores no mercado de trabalho, de decisão sobre o que podem e querem fazer, exercendo seu direito de escolha.

RIONG 01: com o conteúdo que você ensina é que você promove maiores chances dessa pessoa entrar no mercado. (...) é a gente poder mostrar, então, que caminhos existem, existem esses caminhos e as próprias pessoas podem usar isso.

RIONG 03: não é só visar a inclusão dela no mercado, mas ela ser protagonista, ela ter o papel dela como cidadão, ela saber exercer esse papel .

RIONG 05: mas, a pessoa tem uma visão um pouco mais ampla de possibilidades. Eu acho que é um impacto.

Mas é importante ressaltar o que foi dito por um(a) dos(as) representantes de ONGs sobre o tempo que esse processo de educação profissional leva para cumprir o seu papel. Os ganhos para as pessoas com deficiência que participam desse processo são duradouros. Embora haja a sua contratação imediata, ele continua seu processo de aprendizagem permanentemente, ao longo de toda a sua vida. O conhecimento adquirido serve de base para sustentar a aquisição de outras habilidades, competências, que ocorrerão ao longo da vida destes indivíduos. O trecho a seguir explicita bem esta questão.

RIONG 05: a gente tem sempre que tomar cuidado com uma ansiedade de achar que o impacto vai ser exatamente nos cinco meses que eles estão aqui ou nos seis meses, num semestre. Mas, pode ser que daqui até dois anos faça essa diferença. Eles voltam muitas vezes falando isso. Que eles perceberam toda a amplitude, tudo o que o curso proporciona com o tempo. Então, esse tempo não é exatamente o tempo em que eles estão aqui. A gente vê mudanças sim. A gente vê mudança, em alguns casos, muito

rápida e outras não, como em qualquer lugar. Mas, eu acho que a gente atinge a pessoa.

As experiências de aprendizagem se complementam ao longo da vida de um indivíduo. A abertura para novos conhecimentos, habilidades e atitudes se dá quando a escolarização mínima se cumpre. Daí a importância, declarada na própria legislação sobre educação profissional, da articulação entre os diversos níveis de ensino.

A necessidade da aprendizagem permanente, que se estende ao longo da vida do trabalhador-cidadão (BRASIL,2003), justifica-se pelas transformações dos processos de produção. Para Kuenzer e Grabowski (2006), as transformações do mundo do trabalho exigem mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos. Conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas exigem patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, de forma que sua capacidade potencial para a resolução de situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis possa ser explorada no mercado de trabalho.

Na competição por empregos, as pessoas com deficiência precisam reunir as condições de serem exploradas para atender ao exigente mercado capitalista que, segundo Castel (2000), valoriza múltiplas competências e saberes, o que grande parte delas não teve a oportunidade de construir ao longo da sua trajetória educativa. A sociedade, por sua vez, precisa oferecer iguais oportunidades de aprendizagem para que elas continuem aprendendo e participando, equitativamente, do mundo do trabalho.



### 3.5.3 Possibilidades para a educação profissional de PcD

Analisar apenas a configuração atual, trazendo à tona as dificuldades na educação profissional de pessoas com deficiência, não gera possibilidades de discussão sobre melhorias. Já que existem tantas vantagens, tanto para as instituições educacionais quanto para as próprias pessoas com deficiência, é preciso levantar também questões que apontam para uma melhoria nesta modalidade de ensino.

Como processo, nada está pronto ou acabado. Com tudo o que já foi tratado anteriormente, este processo precisa do incremento de melhorias que promovam o avanço da educação profissional em direção a uma sociedade mais inclusiva. A experiência de quem está à frente deste trabalho atualmente pode contribuir para que o incremento de novas ações possa melhorar o processo de educação profissional de pessoas com deficiência.

É consenso, tanto para representantes do sistema S quanto para as ONGs, que este processo de educação profissional precisa ser ofertado para todas as pessoas, pois é um direito de todos. Recursos pedagógicos, materiais e humanos precisam ser disponibilizados para atender a todas as pessoas, como se observa no trecho seguinte.

RIONG 01: eu acho que ainda tem muita coisa a ser feita e eu acho, assim, que o processo tem que ser ofertado pra todo mundo. (...) Então, é o trabalho que a gente tem sempre que fazer pensando em todas! Todos os polos envolvidos, todos os segmentos envolvidos, ou seja, as pessoas que vão ofertar, as pessoas que trabalham, as próprias pessoas com deficiência, a sociedade maior como um todo.

Para isso, é necessário instrumentalizar todas as escolas para que elas estejam preparadas para receber todos os alunos. Isto as deixaria numa condição

mais pró-ativa de atendimento a este público, em detrimento de um atendimento que hoje é reativo, que se inicia apenas quando o aluno já está na escola.

RIS 02: esses atendimentos, eles estão ampliando muito, principalmente com a chegada dos deficientes intelectuais. Eles que eram o que a gente pouco via de atendimento na Rede. Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, todas as pessoas (...) 'tá deixando de ser reativo e 'tá passando a ser ativo. A instituição traz isso como um programa e o maior objetivo dele é de poder fazer uma orientação adequada pra todas as pessoas.

RIONG 05: Mas, eu acho que o sonho das ONGs que querem fazer um trabalho correto é que essa parte toda de atendimento não seja mais necessária no futuro. Não precisa vir aqui fazer um curso de informática acessível. Que ele possa ir pra um SESC e o SESC vai ter uma oficina de arte pra ele adaptada.

Foi apontada a necessidade de que a educação profissional aconteça dentro de instituições educacionais e dentro do próprio ambiente de trabalho, não como suplementares, no sentido de vem primeiro a que ocorre dentro da escola para ser seguida da outra, que ocorrerá na empresa. Seria importante que elas acontecessem juntas, para que os alunos pudessem utilizar os conhecimentos teóricos na vida prática já desde o começo do curso.

De acordo com Fernandes e Noma (2008), as escolas especiais, analisadas sob a ótica segregadora de “separar para preparar”, fazem com que as trocas de conhecimentos e experiências se tornem limitadas aos seus espaços. No entanto, pode-se observar, pelo exposto até agora, que elas têm condições de fazer adequações para responder às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência de maneira muito melhor do que as escolas do sistema S.

RIONG 01: tem uma crítica muito grande ainda feita às ONGs porque a gente tem essa fama de trazer pra dentro, mas a nossa perspectiva não é só dentro. Ela é dentro e fora,

mas o ideal seria que isso fosse feito lá dentro da empresa, é o ideal, é o ideal! (...) Então, você tem um polo formador, mas que 'tá um pólo formador que ele caminha paralelo com as instituições que vão empregar, com as empresas, as organizações. O melhor dos mundos seria que isso pudesse acontecer ali dentro. Quando você vai para o trabalho, você vai e aprende ali, trabalhando.

RIONG 05: a própria empresa poderia oferecer um curso, porque é voltado pra sua área de atuação e ela, mais do que ninguém, vai saber. Eu não vou preparar alguém pra trabalhar numa indústria, não tenho pessoal nem formação pra isso, se não é o nosso objetivo. Então, eles podiam, eles próprios, oferecer cursos e pedir sim uma consultoria de instituições que entendam mais da área da deficiência visual e aí eles cumpririam a cota dando cursos e dando também já um trabalho inicial. Ou eles podem também patrocinar cursos, mas não contando que a pessoa já esteja assim. No caso dos alunos que estão aqui fazendo o curso, já estão contratados como se fossem funcionários e aí, quando terminarem o curso, eles vão decidir se vão ficar com a pessoa ou não. Não vejo isso dentro dos princípios de uma sociedade inclusiva.

É necessário que, na preparação da pessoa com deficiência para o mundo do trabalho, habilidades pessoais que visam a autonomia dela sejam incluídas nos currículos. Esta é uma condição para a sua integração no mercado de trabalho. Exige, portanto, atendimento especializado para essa diferença nas escolas regulares e que atualmente é feito pelas ONGs.

RIONG 01: a pessoa com deficiência visual tem que sair mais cedo, tem que ter uma autonomia bacana, tem que ter uma independência bacana, até pra que ela possa cumprir coisas que a empresa como todo mundo cumpre, quer se sentir parecida. Então, tudo isso, hoje, as ONGs acabam oferecendo pra quê? Pra que essas pessoas vão para o mercado de maneira mais seguras, mais autônomas, mais independentes.

RIONG 04: num curso, por exemplo, de operador de call center, onde são passadas técnicas, vai trabalhar todo mundo, se puder. Trabalha vidente, trabalha deficiente. Aí não tem problema. Aí você junta. Mas tem horas que você tem que trabalhar especificidade, senão, não tem jeito.

Falar de educação inclusiva sob uma perspectiva teórica é muito simples, mas os problemas na prática da operacionalização destas ações são muitos ainda. Falta de estrutura das escolas e da rede de ensino, falta de recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades educacionais especiais, problemas na formação docente, entre tantos apontados pelos entrevistados deste estudo, indicam que muito ainda precisa ser feito para a concretização do discurso da prática inclusiva em nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da educação profissional voltada para pessoas com deficiência na cidade de São Paulo apontou que há muitas instituições educacionais que trabalham com esta modalidade de ensino. As diferentes concepções sobre a educação para o trabalho guiam a organização e a oferta de programas de educação profissional, gerando abordagens teórico-metodológicas diferenciadas. Embora não seja objetivo deste trabalho estabelecer comparativos entre as ONGs e o sistema S, foi inevitável mostrar as diferenças existentes no trabalho destas instituições e que se traduzem na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, embora todas tenham como finalidade preparar o aluno para ingressar no mercado de trabalho.

Concebidas originalmente como entidades de apoio ao desenvolvimento do indivíduo com deficiência, as ONGs têm cumprido papel importante na preparação das PcD para o trabalho. É nelas que se concentram o maior número de pessoas que buscam qualificação para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, a educação profissional nestas instituições é segmentada, pois cada uma presta serviços apenas para pessoas que possuem a deficiência na qual é especializada.

Os dados dos últimos censos da educação especial no Brasil foram confirmados neste trabalho: predomina a educação profissional de nível básico, que ocorre em classes especiais e com maior oferta de cursos nas ONGs. No sistema S, a educação profissional é organizada e ofertada seguindo orientações da educação inclusiva, em que os alunos com deficiência ingressam em cursos regulares e participam de classes comuns. No entanto, o número de pessoas com deficiência que buscam esta rede de escolas é muito baixo.

Enquanto a base de sustentação do Sistema S é o desenvolvimento das organizações por meio de ações educacionais promovidas para seus potenciais

trabalhadores, as ONGs primam pelo desenvolvimento do indivíduo e de suas habilidades voltadas para o trabalho no mercado competitivo. Se a razão de existência do Sistema S são as organizações, a das ONGs é o desenvolvimento sócio-profissional das pessoas com deficiência. Esta diferenciação no papel de cada instituição reflete na organização da educação profissional que, nas ONGs, é voltada para atender primeiro às pessoas com deficiência, enquanto, no sistema S, este atendimento é direcionado para uma maioria sem deficiência.

Nas escolas do Sistema S, o objetivo é a preparação do aluno para as ocupações do mercado de trabalho com base na qualificação técnica, no aprender a fazer. Nas ONGs, como parte de um processo de desenvolvimento do indivíduo, as aprendizagens relacionadas ao saber conhecer, ser e conviver também são acrescentadas aos currículos dos cursos. Isso mostra que a educação profissional proposta pelo SENAI e por SENAC preparam para a ocupação de uma função, enquanto a ofertada pela ONG está mais vinculada à preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Quanto às adaptações curriculares, os representantes do sistema S apontaram poucos recursos alternativos para propiciar a aprendizagem dos alunos em função de suas diferenças individuais. Com o foco no tipo de deficiência e não na pessoa, as escolas requerem apenas a contratação de intérpretes de libras, para viabilizar a comunicação com o professor e a disponibilização do material didático em Braille para os cegos. Mesmo quando há classes especiais para a capacitação customizada, não foram relatadas mudanças nos métodos de trabalho para adequá-los às necessidades educacionais dos alunos.

Considerar o uso destes dois recursos para suprir necessidades de aprendizagem dos alunos não é garantia de educação inclusiva. Além disso, será que quando um aluno precisa de um livro em braille, por exemplo, ele é imediatamente disponibilizado? Para a apreensão do conteúdo é suficiente um

intérprete de libras em sala de aula? A inserção do aluno em classes regulares requer outras formas de apoio especializado, coerentes com a necessidade de cada aluno. Uma escola inclusiva<sup>7</sup> precisa considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos e o seu perfil, de modo a garantir iguais oportunidades de aprendizagem.

As ONGs fazem muitas adaptações curriculares, considerando as necessidades e os perfis individuais dos alunos. Com turmas menores e homogêneas, no que tange ao tipo de deficiência, elas utilizam sua expertise para adotar estratégias diferenciadas no ensino. O uso de recursos de tecnologia assistiva e a atenção individualizada às adaptações que cada um requer contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A necessidade de cumprir os requisitos para a seleção limita muito o acesso de pessoas com deficiência aos cursos do SENAI e do SENAC, cujo critério básico é a escolaridade. Como apresentado neste trabalho, os dados dos últimos censos indicam que a grande maioria delas tem poucos anos de estudo, o que é recorrente, considerando os resultados encontrados em pesquisas de Almeida et al. (2011) e Neri et al. (2003). Embora existam muitas escolas na cidade de São Paulo e a oferta de cursos contemple diversas áreas, as pessoas com deficiência ainda não conseguem acessá-los.

A falta de conhecimento mais aprofundado sobre quem são as pessoas com deficiência que buscam os cursos do Sistema S, quais cursos são mais procurados, sob que condições elas poderiam aprender mais e melhor, entre outras informações, impede que haja um direcionamento das ações inclusivas

---

<sup>7</sup> Segundo Carneiro (2007, p. 30), trata-se de uma instituição de ensino regular aberta à matrícula de todos os alunos, indistintamente. Este conceito é a base de sustentação da compreensão de escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno.

mais eficaz, que poderia se reverter em maior adesão das pessoas com deficiência às propostas educacionais desta rede de escolas.

O perfil dos alunos que procuram os cursos do sistema S é diferente do perfil dos alunos que busca as ONGs. Nas escolas do SENAI e SENAC, os alunos têm maior nível de autonomia e já acumulam experiências de trabalho, enquanto nas ONGs as pessoas atendidas vêm de um longo processo de desigualdade acumulada. São alunos pobres, com baixo nível de escolaridade e que ainda precisam de ajuda para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à mobilidade e uma vida mais autônoma. Como se pode notar, o ponto de partida na preparação para o trabalho dos alunos atendidos nas ONGs é bem diferente dos que são atendidos pelo Sistema S.

Este estudo também indicou o quanto o processo educacional está atrelado às demandas do setor produtivo. As escolas existem para qualificar pessoas com deficiência em postos específicos de trabalho, determinados pelas empresas, o que limita a possibilidade de escolha delas em relação ao curso pretendido. Esta reserva de vagas para PcD, também constatado por Carvalho-Freitas, Almeida e Vilela(2011) cria um mercado de trabalho exclusivo para pessoas com deficiência e que direciona a qualificação que é ofertada nas escolas.

Até mesmo as ONGs, cuja proposta maior é a emancipação do sujeito, se tornam reféns do processo de exclusão imposto pelas empresas às PcD. Como é o setor privado que subsidia os cursos ofertados, são as empresas que definem o perfil do aluno que irá futuramente ser funcionário e o curso que ele deverá fazer para ingressar na organização. Isto mostra como os mecanismos de exclusão adotados pela sociedade vão se modificando. Para cada mecanismo legal imposto para a inclusão, emerge uma força de resistência que se manifesta nas formas de adaptação criadas para manter a exclusão.



A oferta de educação profissional pelas ONGs vai além do currículo básico voltado para a qualificação. Estas entidades trabalham com pessoas em um nível mais alto de exclusão. Em sua maioria, são pessoas com baixa escolaridade, que não têm um grande repertório de habilidades sociais, não conhecem sua vocação profissional e nem seu potencial, entre diversas outras negativas provocadas pela sua condição de pessoa com deficiência pobre e com falta de apoio.

Este conjunto de negativas traz como consequências muitas dificuldades para o trabalho de educação profissional de pessoas com deficiência, em todas as instituições. O baixo nível de escolaridade, a dificuldade de trabalhar com recursos diferenciados para atender às necessidades de aprendizagem de cada indivíduo e promover a acessibilidade, a carência de professores preparados para trabalhar com este público, a desigualdade acumulada ao longo da trajetória do indivíduo que contribui para sua baixa autoestima, o estigma das empresas que consideram as pessoas com deficiência incapazes, entre outras, constituem entraves para que esta pessoa usufrua de uma educação profissional de melhor qualidade.

Para adequar o ensino às necessidades educacionais destas pessoas, o trabalho das ONGs inclui a reparação de dificuldades relacionadas ao ensino básico, o desenvolvimento de habilidades sociais e a transição do aluno para o mercado de trabalho. Para Oliveira e Haddad (2001), este papel desempenhado pelas ONGs aponta para um descomprometimento do setor público com a educação, em que elas são chamadas a colaborar na ação direta de serviços educacionais, em que o Estado se retira ou nem mesmo entra.

A crença de que a educação profissional irá resolver os problemas de inclusão das pessoas com deficiência apenas mascara outros mecanismos de exclusão que vão sendo paulatinamente adotados para condicionar o acesso destas pessoas ao mercado formal de trabalho. A manutenção delas em

instituições de aprendizagem para adiar o contrato de trabalho foi um dos mecanismos de exclusão detectados que evitar a presença delas nas empresas.

Pelo exposto, a educação profissional ainda é excludente, pois continua sendo ofertada, em sua maior parte, em classes especiais, ambientes de segregação que impedem que os alunos participem ativamente das relações sociais. Apesar do esforço das ONGs para ofertar educação de qualidade, ela trabalha sob a ótica do “separar para preparar” (FERNANDES; NOMA, 2008), o que limita a troca de conhecimentos e experiências entre os diferentes sujeitos que fazem parte de nossa sociedade.

A educação inclusiva, pela qual todos podem estar na escola, aprendendo juntos, usufruindo de iguais oportunidades, de recursos pedagógicos, materiais e humanos qualificados para o atendimento das necessidades de pessoas com deficiência ou não, além da preparação para o trabalho que utiliza o próprio espaço da empresa como aprendizagem, foi apontada pelos respondentes como possibilidades de melhorar a educação profissional. Mas, é preciso transformar o texto da legislação educacional brasileira, que garante o direito de todos à educação de qualidade, em ações concretas já na educação básica, para que a articulação com outras modalidades de educação realmente funcione.

Apesar dos esforços para tentar configurar a realidade sobre a organização e a oferta da educação profissional na cidade que concentra a maior quantidade de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho, entende-se que este estudo é insuficiente para redirecionar políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade na educação profissional ofertada para PcD. Não se pode considerar apenas versão de quem oferece este serviço de educação profissional. É necessário evitar essa visão unilateral e tentar compreender esse processo na perspectiva dos que já participaram dessas instituições e que estão, ou não, no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. D. de et al. Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 16-28, jan./jul. 2011.

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995. 205 p. (Encontros com a Psicologia).

\_\_\_\_\_. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 2, p. 127-136, 1994.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: Corde, 2003. 40 p. (Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, 9).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARNES, C.; MERCER, G. Disability, work and welfare: challenging the social exclusion of disabled people. **Work, Employment & Society**, London, v. 19, n. 3, p. 527-545, 2005.

BARON, R. C.; SALZER, M. S. Accounting for unemployment among people with mental illness. **Behavioral Sciences & the Law**, Chichester, v. 20, n. 6, p.585-599, Nov./Dec. 2002.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social de pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006. 57 p.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. 272 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

**BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. 415 p.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: CORDE, 2007a. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298**, de 29 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei 7853/89, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida a norma de proteção. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/index.html?decreto\\_3\\_298\\_\\_\\_20121999.htm](http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/index.html?decreto_3_298___20121999.htm)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.598**, de 1 de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes. Brasília, 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC-SEESP, 2006a. 343p.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional de nível médio no censo escolar.** Brasília: INEP, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>>. Acesso em: 8 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional:** indicações para a ação: a interface educação profissional: educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003. 84 p.

\_\_\_\_\_. **Habilidades:** uma questão de competências? Brasília: FAT/CODEFAT, 1996a. 26 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre o plano de benefícios da Previdência Social. Brasília, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1998b. 62 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005b. 52 p.

\_\_\_\_\_. **Oficinas pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional**. Brasília, 2000. 42 p.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2.ed. Brasília, 2007b. 100 p.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação profissional: trabalho e empregabilidade**. Brasília, 1996c. 36 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto piloto de incentivo à aprendizagem das pessoas com deficiência: orientações à fiscalização**. Brasília, 2008. 11 p. Disponível em: <[http://www.mte.gov.br/fisca\\_trab/fiscatrab\\_projeto\\_aprendizagem2008.pdf](http://www.mte.gov.br/fisca_trab/fiscatrab_projeto_aprendizagem2008.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **RAIS - Relação Anual de Informações Sociais: 2007/2008/2009**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2007. 176 p.

\_\_\_\_\_. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 552 p.

CARTOLANO, M. T. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set.1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 mar. 2012.

CARVALHO-FREITAS, M. N. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras:** um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. 314 f. Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; ALMEIDA, L. A. D.; VILELA, E. M. Quem são as pessoas com deficiência que procuram por emprego? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2011. 1 CD-ROM.

CARVALHO-FREITAS, M. N. et al. Socialização organizacional de pessoas com deficiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENANPAD, 2009. 1 CD-ROM.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Inserção de pessoas com deficiência em organizações brasileiras: um estudo com empresas socialmente responsáveis. **Gestão.Org Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2010.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R. et al.(Org.). **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.p. 15-48.

COIMBRA, I. D. A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular: alguns desafios. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 45-55, jan./jun. 2002.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Ata da reunião VII, de dezembro de 2007**. Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_VII\\_Reunião\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_Técnicas.doc](http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc)>. Acesso em: 5 dez. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 17 de fevereiro de 2004. Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002_04.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2011.

COSTA, M. C. de A. Inclusão social pelo trabalho: a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del Rei, v. 4, n. 2, p. 200-214, jul./dez. 2011.

CURY, C.R.J. A evolução da legislação. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do observatório: especial observatório da educação 2000**. Rio de Janeiro: IBASE, 2000. p. 16-24.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/movimentosnovacidadania.html>>. Acesso em: 6 out. 2011.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LACMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Ed.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 47-104.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. (Ed.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 441-456.

DUBAR, C. **A socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: M. Fontes, 2005. 343 p.

FERNANDES, O.; NOMA, A. K. Educação, trabalho e inclusão social: interfaces entre educação profissional e educação especial no Brasil a partir de 1990. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6., 2008, Marília. **Anais...** Marília: Ed. Gráfica, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2011.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. 1994. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 299-302, maio/ago. 2004.

GABRILLI, M. **Manual de convivência**: pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. 2.ed. Patrocínio: ENPAVI, [19--]. 88 p.

GIORDANO, B. W.. **(D)eficiência e trabalho**: analisando suas representações. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000. 168p.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 8-10, 1998.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOLDFARB, C. L. **Pessoas portadoras de deficiência e a relação de emprego**: o sistema de cotas no Brasil. Curitiba: Juruá, 2007. 214 p.

GONÇALVES, M. A. AVAPE - Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais. **Revista Integração**, Brasília, n. 18, p. 56-58, 1997.

GOYOS, A. C. N. **A profissionalização de deficientes mentais**: estudo da verbalização de professores acerca dessa questão. São Carlos: UFSCar, 1995. 117 p.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Ed.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2000**: Brasil: deficiência. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

JANNUZZI, G. Escola e trabalho do deficiente. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROFISSIONALIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA, 1., 1994, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1994. 1 CD-ROM.



JARHAG, S.;NILSSON, G.;WERNING, M. Disabled person and the labor market in sweden.**Social Work in Public Health**,Philadelphia,v.24, n. 3, p. 255-272, June 2009.

JODELET, D. **As representações sociais**.Rio de Janeiro: UERJ, 2001. 44 p.

JOLLY,D. A critical evaluation of the contradictions for disabled workers arising from the emergence of the flexible labour market in britain. **Disability & Society**, London, v. 15, n. 5, p. 795-810, 2000.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**,Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003. 111 p.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**.2005. 110 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. 96 p.

\_\_\_\_\_.**Tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-das-tecnologias-assistivas/76635/>>. Acesso em: 10 nov.2011.

MARTINELLI, M. L.**Pesquisa qualitativa**:um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. 143 p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**:pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 406 p.

MOREIRA, C. D. **Planejamento e estratégias da investigação social**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1994.

MORSE, J. Designing funded qualitative research. In: DENZIN, N. K.;LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbookofqualitativeresearch**. London:Sage, 1994.p. 220-235.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cadernos CEDES**, Brasília, v. 28, n. 75, p.149-170, 2008.

NERI, M. et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003. 200 p.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 112, p. 61-83, mar. 2001.

OLIVEIRA, J. M. de; ARAÚJO, J. N. G. de; ROMAGNOLI, R. C. Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, São Paulo, v.6, n.1, p. 77-89, May 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

\_\_\_\_\_. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF- Classificação Internacional da Funcionalidade**. São Paulo: EDUSP, 2004. 325p.

PAIVA-SILVA, A. I. de; RIBEIRO, M. A. As repercussões psicossociais do benefício de prestação continuada na vida no trabalho de pessoas com deficiência física. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 6, n. 1, p. 116-127, jan./jul. 2011.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. 2. ed. São Paulo: LTR, 2000. 245 p.

RADABAUGH, M. P. **Study on the financing of assistive technology devices of services for individuals with disabilities**: a report to the president and the congress of the United State. Chicago: National Council on Disability, 1993. Disponível em: <<http://www.cclivecaption.com>>. Acesso em: 4 dez. 2011.

RAMOS, M. N. **Da qualificação à competência**: deslocamento conceitual na relação trabalho educação. 2001. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. de P. (Coord.). **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 164 p.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-64, jul./set. 2009.

ROSA, A. **A dinâmica das contratações de pessoas deficientes**. Disponível em: <[http://www.rh.com.br/Portal/Recrutamento\\_Selecao/Artigo/6467/a-dinamica-das-contratacoes-de-pessoas-deficientes.html](http://www.rh.com.br/Portal/Recrutamento_Selecao/Artigo/6467/a-dinamica-das-contratacoes-de-pessoas-deficientes.html)>. Acesso em: 28 mar. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 200 p.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 8-10, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**: navegando na história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 10 out. 2011.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2001. 156 p.

SCHWARZ, A.; HABER, J. **População com deficiência no Brasil**: fatos e percepções. Brasília: FEBRABAN, 2006. (Coleção FEBRABAN de Inclusão Social). Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BB0039E632D44/febraban.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação entre educação especial/trabalho na APAE, SP.2000.** 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p.16-33.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 274 p.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 273-294, 2005.

TAYLOR, B. J.; MCGILLOWAY, S.; DONNELLY, M. Preparing young adults with disability for employment. **Health and Social Care in the Community**, San Francisco, v. 12, p.93-101, Mar. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 287 p.

VIEGAS, C. M. C. Educação, trabalho e pessoas com deficiência. **Revista Integração**, Brasília, n. 22, 2000. 287 p.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência e suas consequências sobre os métiers profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES, 1., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI-CIET, 1999. p. 100.

## APÊNDICE

### A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO

1. O que é educação profissional para você?
2. Fale um pouco sobre a educação profissional ofertada aqui.
3. Como a educação profissional ofertada aqui contempla pessoas com deficiência?
4. Qual é o perfil do aluno com deficiência que procura os cursos da instituição?
5. Todos os cursos aqui ofertados podem atender às PcDs? Ou seja, qualquer PcD pode matricular-se em qualquer um dos cursos?
6. Algum tipo de ajuste é necessário para atender às PcDs que se matriculam nos cursos? Quais? (material, conteúdo, profissionais envolvidos...)
7. Que habilidades são trabalhadas nos cursos?
8. Quando há PcD, outras habilidades também são focadas? Para todos ou para esse público em especial?
9. Quais dificuldades você vê em oferecer educação profissional para PcD?
10. O que você acha que há de positivo para PcD que participa de um processo de educação profissional?
11. Para a instituição que oferta, há algo de positivo?
12. O curso possibilita o treinamento do aluno em uma situação de trabalho real?
13. É a PcD que procura esta instituição para fazer o curso ou existem parcerias com outras instituições de ensino ou associações de apoio a elas? Como isso ocorre?
14. É a PcD que procura a instituição para fazer o curso ou existem parcerias com outras instituições de ensino e associações de apoio a PcD?
15. Existe parceria com empresas públicas ou privadas? Se existe parceria, a oferta de cursos é, de alguma forma, influenciada pela demanda das empresas? Em caso de resposta afirmativa, como?
16. A instituição faz algum acompanhamento do egresso do curso para saber sobre a situação dele no mercado de trabalho?

17. Como tem sido sua experiência específica com as PcD?
18. Você conhece outras instituições que promovem educação profissional para PcD? Quais?
19. Você gostaria de contribuir com algo mais?