



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

TICYARA FREITAS RIBEIRO

**CURSOS PROFISSIONALIZANTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
“SENAC”: UMA POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL, 2019

TICYARA FREITAS RIBEIRO

**CURSOS PROFISSIONALIZANTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
“SENAC”: UMA POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, 2019

RESUMO

Essa pesquisa investiga há inovação pedagógica nos cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência no Senac que se localiza no município de Fortaleza, Ceará. Os principais autores consultados foram Fino, Papert, Sousa, Lapassade, Macedo, Mazzota, Leme, além de documentos da legislação específica. Além da revisão literária subdividida em três capítulos, para a pesquisa de campo foi adotada a metodologia etnográfica e a coleta de dados foi realizada através da observação participante, entrevistas não estruturadas, diário de campo, questionários com perguntas abertas e análise de documentos. Já a análise dos dados coletados utilizou a técnica de triangulação dos dados. Dentro da triangulação emergiu duas categorias: Características de Inovação Pedagógica e Inclusão Profissional. Após a análise e discussão dos dados coletados a pesquisa apresentou resultado positivo, ou seja, de acordo com a pesquisa realizada pode-se afirmar que há inovação pedagógica nos cursos do Senac.

Palavras-chave: Inclusão; Inovação Pedagógica; Mercado de Trabalho

ABSTRACT

This research investigates there is pedagogical innovation in vocational courses for people with disabilities at Senac that is located in the municipality of Fortaleza, Ceará. The main authors consulted were Fino, Papert, Sousa, Lapassade, Macedo, Mazzota, Leme besides specific legislation documents. In addition to the literature review subdivided into three chapters, to the field of research was adopted the ethnographic methodology and data collection was made through participant observation, unstructured interviews , field diary, questionnaires with open questions and document analysis. The analysis of the collection data used the data triangulation two categories emerged: Characteristics of Pedagogical Innovation and Professional Inclusion. After the analysis and discussion of the collected research data, although there are some characteristics of pedagogical innovation, there are some barriers that prevent pedagogical innovation from being implemented.

Keywords: Inclusion; Pedagogical Innovation; Job Market

RESUMEN

Esta investigación estudia la innovación pedagógica en los cursos profesionalizantes para personas con discapacidad en Senac que ubica en la capital Fortaleza, Ceará. Los principales autores consultados fueron Fino, Papert, Sousa, Lapassade, Macedo, Mazzota y Leme, además de documentos de la legislación específica. Además de revisión literaria subdividida en tres capítulos, para la investigación de campo, fue adoptada la metodología etnográfica y la recolección de datos, que se realizó a través de la observación participante, entrevistas no estructuradas, diario de campo, encuestas con preguntas abiertas y análisis de documentos. Ya para el análisis de los datos recopilados, se utilizó la técnica de triangulación de datos. Dentro de la triangulación emergió dos categorías: características de innovación pedagógica e inclusión profesional. Tras el análisis y discusión de los datos recopilados, la investigación, aunque haya algunas características de la innovación pedagógica, también hay algunas barreras que impiden que la innovación pedagógica sea efectuada.

Palabras-clave: Inclusión; Innovación Pedagógica; Mercado de Trabajo

RÉSUMÉ

Cette recherche examine s'il existe une innovation pédagogique dans les cours de formation professionnelle pour les personnes handicapées au Senac situé à Fortaleza, Ceará. Les principaux auteurs consultés étaient Fino, Papert, Sousa, Lapassade, Macedo, Mazzota, Leme, ainsi que des documents législatifs spécifiques. En plus de la revue de la littérature divisée en trois chapitres, la méthodologie ethnographique a été adoptée pour les recherches sur le terrain et la collecte des données a été réalisée par observation des participants, entretiens non structurés, journal de terrain, questionnaires avec des questions ouvertes et l'analyse de documents. L'analyse des données collectées a utilisé la technique de triangulation des données. Au sein de la triangulation, deux catégories sont apparues: Caractéristiques de l'Innovation pédagogique et inclusion professionnelle. Après avoir analysé et discuté des données recueillies dans le cadre de la recherche, bien qu'il existe certaines caractéristiques de l'innovation pédagogique, il existe également des obstacles qui rendent impossible la mise en oeuvre d'une l'innovation pédagogique.

Mots - clés: Inclusion; l'innovation Pédagogique; Marché du Travail

DEDICATÓRIA

Aos alunos com deficiência, professores e funcionários que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa, sem os quais não seria possível realizá-la.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e a Nossa Senhora pois nos momentos mais difíceis minha fé não permitiu me abalar.

Aos meus pais, pilares da minha educação que me permitiram chegar a esse mestrado.

Ao meu marido, Diego Ryan, por estar sempre ao meu lado dando todo apoio e incentivo necessário.

Aos meus colegas do Mestrado, pelas parcerias e horas de estudo durante todo o processo.

À minha orientadora Fernanda, pois sem sua orientação esse trabalho não seria construído.

Todos os funcionários e alunos do Senac que direto ou indiretamente fizeram parte da minha pesquisa.

À Leoneide Maria Rocha Nogueira por ter viabilizado as traduções dos resumos para as línguas estrangeiras.

"O analfabeto do século XXI não será
aquele que não sabe ler e escrever, mas
aquele que não consegue aprender,
desaprender e aprender novamente"

Alvin Tofler

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
RESUMEM	vi
DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS	viii
EPÍGRAFE	ix
INTRODUÇÃO	1

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

1 – Do Paradigma Fabril à Inovação Pedagógica	5
1.1 Teorias do paradigma fabril.....	5
1.2 Crise do paradigma fabril	8
1.3 Características do paradigma inovador	13
1.4 Contrucionismo	15
1.4.1 Matética	16
1.4.2 As tecnologias são conservadoras ou inovadoras?.....	18
1.5 O uso das tecnologias na perspectiva da educação especial	21
1.6 Onde encontrar inovação pedagógica?.....	25
2 Desafios inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.....	27
2.1 Características e especificidades das deficiências encontradas nos cursos	27
2.1.1 Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira.....	28
2.1.1.1 Sistema Braille.....	30
2.1.1.2 Orientação Mobilidade.....	34
2.1 Deficiência Auditiva / Surdez.....	37
2.1.1 Língua Brasileira de Sinais	39
2.2 A inclusão dos deficientes no mercado de trabalho	44
2.2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil	44

2.2.2 Os desafios para a inclusão no mercado de trabalho.....	46
2.2.2.1 Benefício de Prestação Continuada (BPC)	47
2.2.2.2 Desafio de aumentar o nível de escolaridade da pessoa com deficiência	49
2.2.2.3 Acessibilidade.....	51
2.3 As estatísticas sobre a realidade brasileira	57
3 A conquista do direito de uma educação profissional	61
3.1 Histórico da Educação Profissional Brasileira	61
3.2 Legislação Vigente da Educação Profissional.....	67
3.3 Acesso a uma Educação Profissional	72
3.4 Instituições de Ensino Superior no Ceará	76

PARTE II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

4. Metodologia de Cariz Etnográfico	82
4.1 Instrumentais de coleta de dados.....	85
4.1.1 Observação Participante	85
4.1.2 Diário de Campo.....	87
4.1.3 Entrevista	88
4.1.4 Documentos	90
4.1.5 Questionário.....	91
4.2 Locus da Pesquisa	93
4.3 Sujeitos da Pesquisa	95
4.4 Análise dos dados	96
5. Análises dos Dados Coletados dos Diferentes Instrumentais	100
5.1 Diário de Campo.....	100
5.2 Entrevistas.....	104
5.3 Questionário	108
5.3.1 Opinião sobre a inclusão do colega na turma	108
5.3.2 Opinião acerca das implicações da deficiência na aprendizagem	110
5.3.3 Relacionamento com o colega	113
5.4 Documento	115

5.4.1 Fundamentos Pedagógicos.....	115
5.4.2 Metodologia.....	117
5.4.3 Avaliação.....	119

PARTE III – DISCUSSÕES E RESULTADOS

6. Triangulação das Análises de Dados	122
6.1 Características da Inovação Pedagógica	122
6.2 Inclusão Profissional.....	125
7. Considerações Finais.....	135
8. REFERÊNCIAS.....	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA

Tabela 1- Concepções filosóficas sobre inovação	11
Tabela 2 – Frases em Português e em Libras.....	42
Tabela 3 - Conceitos de Avaliação dos Cursos Senac.....	120

GRÁFICO

Gráfico 1 - População com Deficiência no Brasil.....	57
Gráfico 2 - Proporção de Pessoas com Deficiência por Gênero	58
Gráfico 3 – Comparação Pessoas com Deficiência no Brasil, Nordeste e Ceará	59
Gráfico 4 - Proporção de Pessoas com Deficiência por Faixa Etária	59
Gráfico 5 – Número de Empregos Formais por Deficiência	60
Gráfico 6 – Comparação Bolsistas do Prouni com e sem deficiência.....	75
Gráfico 7 - Opinião sobre a inclusão do colega Vinicius.....	108
Gráfico 8 - Opinião sobre a inclusão do colega Dênis.....	109
Gráfico 9 - Opinião acerca das implicações da deficiência na a aprendizagem de Vinicius.....	110
Gráfico 10 – Opinião acerca das implicações da deficiência na aprendizagem de Dênis	112
Gráfico 11 – Relacionamento Pessoal com Vinicius	113
Gráfico 12 – Relacionamento Pessoal com Dênis	114
Gráfico 13 – Consolidado sobre inclusão do colega na turma	131
Gráfico 14 – Consolidado acerca das implicações a deficiência na aprendizagem	132

FIGURAS

Figura 1 – Órteses.....	24
Figura 2- Símbolos Internacionais	27
Figura 3 – Tabela com desenho de pontos negros para representar a disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille	31
Figura 4 - Prancheta de plástico com reglete de metal e um punção.....	32
Figura 5 - Máquina de escrever em Braille mecânica na cor cinza	33
Figura 6 - Configuração das mãos	41
Figura 7 – Símbolo Internacional Acessibilidade.....	51
Figura 8 – Fórmula Construção de Rampas.....	55
Figura 9 Símbolo Sanitário Acessível.....	56
Figura 10 – Alunos com Deficiência Matriculados no IFCE.....	77
Figura 11 - Mapa do Ceará Localizando Campus da UECE	80

Introdução

Essa pesquisa busca estudar os cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência na instituição Senac sobre a luz teórica da inovação pedagógica. A escolha dessa temática que procura inovação pedagógica dentro da área de educação especial, pode ser explicada, a partir de dois aspectos. O primeiro é minha formação acadêmica juntamente com minha experiência profissional. Já o segundo aspecto, é devido o tema de inovação pedagógica ser algo recente no meio acadêmico e essa temática associada à área da educação especial é ainda mais restrito. Portanto, essa pesquisa pode contribuir para indicar à comunidade acadêmica a necessidade de ampliação das investigações na área da educação especial, que não vem sendo muito contemplada.

Os estudos sobre inovação pedagógica defendem a necessidade da escola se reformular antes que perca de vez sua funcionalidade social, pois atualmente ela já não satisfaz mais as necessidades dos alunos sem nenhuma deficiência e a situação se agrava ainda mais para alunos com deficiência.

Além disso, a sociedade precisa refletir sobre as dificuldades que a deficiência causa à vida social da pessoa, pois, para Vigotsky o problema central decorrente da deficiência é o problema social, se referindo aos conceitos de deficiência primária, que resulta diretamente de um comprometimento biológico, e deficiência secundária que diz respeito às consequências que a falta de uma educação adequada pode produzir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência (LEME, 2015).

Em sintonia com essa teoria de Vigotsky a Organização Mundial da Saúde, da Organização Nacional da Saúde que diferencia deficiência, incapacidade e desvantagem.

Um impedimento orgânico determina uma deficiência [...]; mas a incapacidade refere-se ao nível funcional, ou seja o grau de incapacidade depende de como o indivíduo utiliza seus recursos, de que maneira se organiza para compensar o impedimento orgânico. [...] A desvantagem, por

sua vez, refere-se ao nível social. O grau de desvantagem que essa pessoa vivencia pode ser maior ou menor a depender dos recursos sociais a que tem acesso e de modo como sua deficiência é significada socialmente (LEME, 2015, p. 83).

Logo, pode-se afirmar que as barreiras e dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência tanto na educação, como na área do mercado de trabalho não são impostas pela deficiência em si, mas pelas relações sociais estabelecidas.

Outro aspecto a ser considerado quando se refere aos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência é que esses problemas não são algo recente. Na Idade Média, período que tem muito a ver com a força da Igreja, as pessoas com deficiências eram consideradas cristãos e por isso não podiam ser simplesmente mortos ou abandonados, como era feito na Idade Antiga. Em contrapartida elas eram vistas como pessoas passíveis de pecados e por isso merecedoras do castigo divino. Já a transição para idade moderna está associada ao capitalismo e a partir desse período as deficiências deixam de serem vistas como castigo para serem consideradas patologias (MAGALHÃES, 2003).

Logo, da mesma forma que o paradigma conservador não vai ser modificado rapidamente, o preconceito e a exclusão social que as pessoas com deficiência sofreram ao longo dos séculos, também não irão desaparecer facilmente. Em ambos os casos de transformação faz-se necessário um longo processo e é exatamente o andamento desse processo que precisa ser investigado na atualidade.

No entanto, alguém pode perguntar como a inovação pedagógica pode beneficiar às pessoas com deficiência. Pois bem, ao defender a importância da interação entre os alunos, “uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais” (FINO, s/d p. 10), o autor não classifica esses alunos em com ou sem deficiência, muito pelo contrário, contempla todos.

Assim, se as práticas pedagógicas permitirem essa interação entre os alunos, favorecendo uma aprendizagem colaborativa, nenhum aluno será excluído do direito,

não só de frequentar uma instituição de ensino (desde a educação básica até cursos de graduação ou profissionalizantes), mas terão garantido o direito a uma aprendizagem significativa e conseqüentemente uma vida social melhor.

Tendo como pergunta norteadora “Nos cursos profissionalizantes do Senac há inovação pedagógica?” essa dissertação objetiva: investigar se existe inovação pedagógica nos cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência da instituição Senac; analisar as práticas pedagógicas dos cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência do Senac e interpretar se os resultados obtidos na pesquisa de campo se enquadra dentro dos pressupostos de inovação pedagógica.

Para atingir todos esses objetivos, a dissertação está dividida em duas partes distintas: a revisão literária e pesquisa de campo. A primeira parte se subdivide em três capítulos cujo os títulos são “Do Paradigma Fabril à Inovação Pedagógica”, “Desafios inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho” e “A conquista do direito de uma educação profissional”. Já na segunda parte descreve todo o percurso metodológico da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo utilizou uma abordagem qualitativa, no entanto alguns dados numéricos não puderam ser desprezados, aparecendo como um complemento e um reforço dos dados qualitativos. A escolha do método etnográfico, entre as ramificações que a pesquisa qualitativa permite, também não foi aleatória pois, ela se propõe a descrever a realidade de um determinado grupo social.

De acordo com o método etnográfico, foram utilizados diferentes tipos de instrumentais de coleta dados. A observação participante ocorreu durante as aulas do curso. Utilizando a entrevista semi - estruturada foram entrevistados professores, supervisor, interprete e aluno com deficiência. O Projeto Político pedagógico da instituição também foi analisado. Questionários com perguntas abertas foram aplicados com todos alunos das duas turmas pesquisadas, não sendo selecionado apenas uma amostra. Por fim, o diário de campo que foi construído durante todo o

percurso da pesquisa, também contendo informações importantes para análise dos resultados.

Para a pesquisa foram selecionadas duas turmas do curso de Auxiliar Administrativo, com aluno especial incluído, pertencente ao Programa de Aprendizagem Profissional e Comercial realizado na instituição Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) sediada no centro da cidade de Fortaleza.

A análise dos dados também foi dividida em duas fases. Na primeira fase se descreve detalhadamente os dados coletados em cada um dos instrumentais utilizados. Após descrever todos os aspectos que compõe cada uma desses instrumentais, avança-se para fase interpretativa com a triangulação dos dados que “é um recurso sistemático que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma realidade” (MACEDO, 2010, p. 141) utilizando as duas categorias de análises emergiram durante a pesquisa: “Características de Inovação Pedagógica” e “Inclusão do Mercado de Trabalho”.

Após a triangulação, foi produzido um relatório com os resultados encontrados no final da pesquisa. Sobre esta parte pode-se afirmar que para além de encontrar características de inovação pedagógica nas turmas investigadas, essas características trouxeram benefícios para a inclusão dos alunos dentro do curso e principalmente para o mercado de trabalho.

Capítulo 1 – Do Paradigma Fabril à Inovação Pedagógica

Antes de abordar as teorias em torno da inovação pedagógica considera-se importante as teorias antecessoras a ela e também elementos sobre a crise que envolve o atual paradigma educacional que já não atende mais as demandas da sociedade do século XXI.

1.1 Teorias do paradigma fabril

Dentro desse paradigma denominado fabril é possível distinguir algumas teorias distintas entre si que apresentam diferentes concepções de ensino e aprendizagem, mas que não alteram a essência do papel social a escola.

Até a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, nunca uma sociedade havia organizado uma instituição para educação de massa, no entanto naquele momento era necessário surgir uma instituição que atendesse as necessidades sociais, adaptando a população às novas exigências do novo modelo de produção (FINO, 2007).

Como resultado dessas necessidades,

a escola pública nasceu equipada já com elementos representativos da cultura industrial. Toffler (s/d) apresenta alguns desses elementos, como a campanha, a sincronização, a concentração em edifício fechado, as classes e a separação por idade, as classes sociais (professor-aluno). A esses podemos acrescentar a divisão analítica do currículo que desemboca em um sistema de um professor para cada disciplina, autoridade do professor representante do futuro empregador ou do Estado [...]” (SOUSA; FINO, 2001, p. 2 – 3).

Essa estrutura está alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano. Por isso, as escolas determinaram as disciplinas e os conteúdos dos mais simples ao mais complexo de acordo com a faixa etária dos alunos, fragmentando as áreas de conhecimento como se eles não fossem interligados (BEHRENS, 2013).

E o processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina nesse contexto baseia-se nos princípios da revelação e da cumulatividade, onde o professor que sabe, ensina o aluno ignorante que deve aprender acumulando informações. Logo, a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada sem valorizar as experiências dos alunos (CANÁRIO, 2005).

A esse modelo escolar Mizukami denomina como tradicional. Além de compartilhar das mesmas descrições acerca desse período ela acrescenta que “a utilização frequente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor” (MIZUKAMI, 2007, p. 15).

A abordagem seguinte é o Comportamentalismo que apesar de ser o mais próximo da abordagem tradicional se diferenciam em alguns aspectos. Para a perspectiva comportamentalista “o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem a competência. O aluno é considerado como recipiente de informações e reflexões” (MIZUKAMI, 2007, p. 15).

Portanto cabia ao professor fazer o planejamento das suas aulas, traçando quais as estratégias e os reforços necessários para atingir seu objetivo. Como exemplos de reforços pode-se citar: elogios, notas, prêmios e prestígio, que estão associados com outros reforçadores sociais, como: diploma, status, possibilidade e ascensão social, etc. (MIZUKAMI, 2007).

Entre as estratégias de ensino, surge o uso das tecnologias, que é uma característica muito marcante dessa abordagem.

No início de 1950, B. F. Skinner apresentou uma máquina de ensinar que se baseava no conceito de instrução programada, que consistia em dividir o material a ser ensinado em pequenos módulos, de maneira que cada facto ou conceito fosse apresentado ao aluno de forma sequencial. (SOUSA; FINO, 2001, p. 6).

Portanto, segundo a teoria “a aprendizagem será garantida pela sua programação” (MIZUKAMI, 2007, p. 31).

Já para o Construtivismo, a aprendizagem acontece gradativamente de acordo com os estágios do desenvolvimento biológico da criança. Ao todo são seis estágios, descritos a seguir.

O primeiro estágio dos reflexos, das primeiras tendências instintivas para nutrição e das primeiras emoções. O segundo estágio dos primeiros hábitos motores, das primeiras percepções organizadas e também dos primeiros sentimentos diferenciados. O terceiro estágio da inteligência senso-motora, anterior a linguagem, das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período de lactância, isto é anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e dura até por volta de dois anos. O quarto estágio, entre dois e sete anos, é da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneo e das relações sociais de submissão ao adulto. O quinto estágio, entre sete a onze anos, é das operações intelectuais concretas, ou seja, começo da lógica, e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. O sexto estágio, na adolescência, é das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (PIAGET, 2007).

Ainda segundo o autor, uma nova aprendizagem ocorre a partir de uma manifestação de desequilíbrio diante de uma situação-problema nova. Ao assimilar a solução para nova situação o indivíduo entra na fase de adaptação (PIAGET, 2007).

Portanto ao professor construtivista caberá oferecer toda a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais oferecer-lhes a solução pronta. No entanto no que se refere a metodologia e avaliação de ensino, não existe um modelo pedagógico piagetiano e a avaliação através de parâmetros extraídos da própria teoria mas de forma qualitativa. (MIZUKAMI, 2007).

Essas são as diversas vertentes que compõe o paradigma fabril. Obviamente cada teoria é bem mais ampla e complexa do que foi exposto aqui, no entanto o objetivo deste tópico era apenas situar as diferentes facetas que esse paradigma assumiu para manter o sistema educacional vigente sem grandes mudanças significativas. No entanto, mais uma vez esse paradigma encontra-se ameaçado pelas novas necessidades da sociedade do século XXI.

1.2 Crise do paradigma fabril

Com o passar dos anos, muitas áreas das atividades humanas passaram por grandes mudanças como por exemplo a área da telecomunicações, transportes, medicina, lazer entre outras. Assim, “o futuro invade o presente em velocidades diversas” (TOFFLER, 2001, p.30).

Contudo “a Escola é um notável exemplo de área que não mudou tanto. Pode-se dizer que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes” (PAPERT, 2008, p. 18). Portanto, esse paradigma educacional que permaneceu quase inalterado, não pode mais ser considerado satisfatório para atender às demandas da sociedade.

Atualmente a sociedade vive na era pós-industrial, portanto requer uma educação que também seja pós-industrial, em que o uso da tecnologia será, uma das chaves para concretizar um novo paradigma educativo, enfatizando a descoberta e a aprendizagem, e sem a distinção entre aprender dentro e fora da escola (SOUSA; FINO, 2001).

Correia (2013) é outro autor que concorda que pouco a escola se alterou ao longo dos séculos. Além disso, ele também chama atenção para o fato de que Já passou mais de um século desde que as primeiras críticas à escola tradicional foram feitas por John Dewey alegando que a criança não era um recipiente vazio e que portanto a aprendizagem passava pelo envolvimento ativo do aluno nas tarefas, dando origem à chamada ‘educação progressista’, e também já são muitas gerações de

professores que estudaram nas suas faculdades a contribuição científica de Jean Piaget, no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo e das suas repercussões na educação. Embora estes dois autores contribuíssem para o desenvolvimento de movimentos pedagógicos inovadores, com o tempo se foram se transformando em fachada.

Como resultado dessas tentativas de mudanças na educação, Papert (2008) defende que o fracasso desses e outros teóricos do passado em promover uma aprendizagem substancial melhor instrumentalizou o sistema educacional vigente com o argumento de que novas propostas futuras também serão incapazes de promover uma aprendizagem radicalmente melhor.

Ainda sobre as críticas a esse modelo escolar, e sobretudo enfatizando nas estratégias de ensino aprendizagem, Canário (2008) defende que o problema da escola pode ser resumido em três pontos: a escola está obsoleta, há um déficit de sentido para os professores e alunos e ainda encontra carência na legitimidade social.

Entre esses três pontos, o problema da legitimidade social da escola, é aprofundado por Papert, uma que embora no passado as crianças também não gostassem da escola, elas eram convencidas de que a Escola era o caminho para ter sucesso na vida. Na medida em que a insatisfação cresce, as crianças se tornam agentes de pressão por mudanças. Portanto a Escola precisa ser aceita por seus participantes, incluindo as crianças, ou não sobreviverá sem um certo grau de legitimidade (PAPERT, 2008).

Outro motivo para essa crise da legitimidade social é o fato que as escolas “já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade” (SOUSA; FINO, 2001, p. 8).

Conseqüentemente, os alunos não dependem mais dos professores decidirem ensinar determinado assunto, quando eles têm interesse em algo que não é contemplado na sala de aula, buscam outras fontes de pesquisas, sobretudo a internet para saberem aquilo que desejam.

Além de terem acesso aos conteúdos de seus interesses, existe outra questão relacionada aos conteúdos escolares, uma vez que, a estrutura escolar continua pressa no passado, as respostas dos professores a não satisfazem mais os alunos quando perguntam o porquê precisam aprender aquele conteúdo (SANTOS, 2008).

Portanto, “está declarada a crise do paradigma fabril. [...] No entanto, o próximo paradigma educacional não cairá do céu, como do céu não caiu o anterior. Ele foi imaginado, inventado para responder a necessidades muito concretas [...]” (SOUSA; FINO, 2001, p. 9).

Logo, estamos vivendo um momento de anomalia social, onde a única alternativa para solucionar essa crise seria a comunidade científica encontrar um novo paradigma educacional, que permita mudanças tão profundas em toda sua base, de tal forma que não se consiga mais retroceder ao conservadorismo.

Contudo, para se compreender a dimensão da crise paradigmática da educação não só brasileira, mas em âmbito global precisa-se entender o conceito de paradigma. Segundo Monteiro (2010, p.34), “ao buscarmos em Platão (427 a.C) paradigma como modelo, Kuhn o trouxe à investigação científica como a possibilidade do candidato à cientista ser — enquadrado a um modelo”.

Além do conceito de paradigma, outro conceito que agora necessita ser ampliado é o de inovação, já que no presente momento é este paradigma que está tentando romper com paradigma conservador. Esse conceito tem assumido diferentes dimensões de acordo com o período histórico social de uma determinada época.

Foi a autora Isabel Monteiro quem criou um quadro explicativo com a evolução das concepções filosóficas da educação e conseqüentemente as mudanças que ocorreram sobre o conceito de inovar. Todo esse processo de transformação foi sintetizado no quadro a seguir.

Tabela 1- Concepções filosóficas sobre inovação

Concepções Filosóficas	Entendimento sobre inovação	Inovar é...
Humanista Tradicional	É entendida de modo acidental, com modificações superficiais	Retocar superficialmente.
Humanista Moderna	Altera essencialmente os métodos, as formas de educar.	Mudar métodos e processos
Análítica	Não consiste em modificações acidentais nem essenciais.	Utilizar outras formas estruturais.
Dialética	Consiste em colocar a educação a serviço de novas finalidades.	Mudar a estrutura social, entendida no sentido conjuntural.

Fonte: Monteiro, 2010, p. 16

Portanto, como se pode observar, todas as mudanças que ocorreram nas diferentes abordagens do paradigma conservador como a própria abordagem progressista, não conseguiram efetivar uma mudança na conjuntura do modelo educacional vigente. Conseqüentemente, não houve quebra de paradigma.

É Thomas Kuhn o autor referência quando o assunto é de quebra de paradigmas. A autora Maia explica a concepção dele da seguinte forma:

O que Kuhn designa de ciência normal será o período em que se actua dentro de um dado paradigma que é perfilhado por uma comunidade científica. Os cientistas avançam, neste período, dentro dos problemas que o paradigma assumido permite detectar. Ao fazerem-no, experimentam dificuldades ou problemas que, por vezes, o paradigma não consegue resolver,

aschamadas "anomalias". Quando estas ultrapassam o controle, instala-se uma crise que só será resolvida pela emergência de um novo paradigma. É chegada então a revolução científica: muda-se a forma de olhar o real, criam-se novos paradigmas. A adoção de um novo paradigma, a nível individual, é descrita por Kuhn como uma espécie de "conversão" que envolve todo um possível conjunto de razões. Após a adoção de um novo paradigma inicia-se um período de ciência normal até que uma nova crise se instale (MAIA, 2001, s/ p).

Trazendo essa mesma analogia ao atual momento da educação, em vez da Revolução Industrial, tem a Revolução da Tecnologia de forma exponencial principalmente no século XXI que descentralizou da escola o poder de oferecer conhecimento aos seus alunos. Ou seja, a crise paradigmática está, há algum tempo instalada, porém como toda mudança, essa também não irá acontecer de repente. Elas sempre iniciam, "por um momento de irreverência perante a ortodoxia e arrostam o poder da tradição e da ordem instituída. [...] Se não fosse assim, se a espécie a que pertencemos tivesse o hábito de se conformar com a ortodoxia, ainda não tínhamos saído do paleolítico (FINO, 2013, p. 8).

Também sobre essa transição de um paradigma para outro, Canário diz que a dificuldade em ultrapassar esse modelo organizacional da escola, se deve a dois motivos: sua comprovada eficácia histórica na construção de massas e também o processo de 'naturalização' a que foi sujeita, tornando difícil imaginar outros modos de funcionamento (CANÁRIO,2005).

Contudo, é importante ressaltar que "a superação de um paradigma científico não invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas" (BEHRENS, 2013, p. 26). Ou seja, para o momento da Revolução Industrial aquele era o paradigma educacional o mais adequado e para se conseguir romper de vez com o paradigma conservador, criando contextos que a educação do futuro necessita, Fino (2011) diz que é necessário redefinir o papel dos professores e dos aprendizes, constituindo práticas qualitativamente novas.

Eis que surge a proposta do paradigma inovador para tentar romper com o paradigma vigente. Esse novo paradigma também pode ser chamado de holístico,

sistêmico ou emergente. (BEHRENS, 2013). Apesar dessas possibilidades de nomenclaturas, nesta dissertação será utilizada apenas a nomenclatura inovador.

1.3 Características do paradigma inovador

Como o próprio nome sugere, o paradigma inovador é aquele que propõe inovação pedagógica. No entanto, o termo inovação pedagógica precisa ser esclarecido, para evitar equívocos e inadequações do termo, já que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face as práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p. 1).

Portanto ainda segundo o autor, inovação pedagógica não pode ser confundida com inovação tecnológica, inovação curricular, inovação educativa ou até mesmo inovações pedagógicas (FINO, 2014). Com relação ao último termo, Fino explica que “o uso da expressão ‘Inovações Pedagógicas’, no plural, remete para pequenas alterações de pormenor, que não põem em causa o essencial da relação tradicional entre docentes e discentes” (FINO, 2014, p. 3).

Carlos Fino ainda alerta para o fato de que inovação pedagógica não é o resultado da formação dos professores e nem é induzida de fora, mas uma opção individual e local. (FINO, 2008).

Em sintonia com a ideia de que inovação pedagógica não depende apenas da formação dos professores e sim que necessita da participação de todos da comunidade escolar, Correia (2013) defende que a mudança tem de ser construída e realizada por todos, preferencialmente com o apoio de entidades (como as universidades) que além de acompanhar essa mudança forneçam os suportes científicos e técnicos necessários.

Portanto, depois de pontuar alguns tópicos sobre o que não definem ou não se relacionam com inovação pedagógica necessita-se começar a enumerar as

características desse novo paradigma que surge como alternativa para resolver a crise do atual paradigma.

Para a escola superar o paradigma conservador, ela deve “se apresentar como um ambiente inovador, transformador e participativo, no qual os alunos e os professores sejam reconhecidos como sujeitos capazes de inovar e de produzir conhecimento” (BEHRENS, 2013, p.82). Merecendo maior destaque o termo “produzir conhecimento” porque ele é exatamente o oposto da “reprodução de conhecimento” que é a essência do paradigma conservador.

Outro autor que demonstra valorizar a produção do conhecimento ao invés da simples reprodução mecânica dos conhecimentos é Paulo Freire, pois atrela o tema ao próprio conceito do que seja ensinar. Segundo ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou na sua construção” (FREIRE, 1998, p.25).

Contudo, para haver produção de conhecimento obrigatoriamente deverá haver pesquisa, tanto por parte do professor, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1998, p. 29), como também para o aluno. Todavia, nesse segundo caso, precisa redimensionar o sentido da palavra pesquisa, porque “os alunos estão acostumados, [...], a realizar trabalhos de pesquisa simplesmente compilando os conteúdos de vários livros didáticos ou acessando a rede informatizada imprimindo as informações disponíveis na internet” (BEHRENS, 2013, p. 85).

Ainda sobre os processos de produção do conhecimento, Fino defende a teoria de Vygotsky, mesmo o paradigma conservador tendo se apropriado da mesma por um determinado período porque essa apropriação “não tem que ver, directamente, com o que pensava Vygotsky sobre a educação, mas sobretudo com a exegese que os teóricos faziam das teses de Vygotsky (FINO, s/d, p. 2).

Continuando sobre teorias de aprendizagem,

Pesquisadores produziram uma diversidade de esquemas para explicar a ideia direta de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes uma das outras. Essa pesquisa passou a ganhar destaque sob diferentes pontos de vista. Apesar da certeza de que pessoas aprendem de maneira diferente, persiste considerável incerteza sobre quais essas diferenças. (CHRISTENSEN, 2012. b, p.4).

Mais adiante, o mesmo autor destaca a teoria das inteligências múltiplas de Gardner que afirma oito tipos de inteligências diferentes: linguística, lógico-matemático, corporal-cinestésica, espacial, musical, intrapessoal, interpessoal e naturalista. No entanto, a maioria das pessoas só se destacam, em duas ou três categorias dessas inteligências (CHRISTENSEN, 2012).

Retomando as características do paradigma inovador, a utilização da tecnologia é uma delas, pois, os computadores estão profundamente entretidos na vida de todos os cidadãos, diariamente. Hoje, “vivemos já numa sociedade em mudança, num planeta tornado subitamente muito pequeno pela acção das tecnologias digitais, da globalização, da pulverização das culturas locais” (FINO, 2007, p.4).

Por outro lado, precisa-se ter cuidado quando se afirmar que a tecnologia está diretamente ligada a inovação, pois isso não é uma verdade absoluta. Essa discussão será aprofundada no tópico seguinte.

1.4 Construcionismo

A tecnologia ligada à inovação pedagógica está diretamente relacionada ao conceito de Construcionismo. A definição dessa nova corrente da educação é trazida pelo seu próprio criador, Seymour Papert,

O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta ‘verdade óbvia’. Ele não põe em dúvida o valor da instrução como tal, pois seria uma tolice: mesmo a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensino sob controle. A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a

maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo resto inalterado. A outra mudança principal e necessária assemelha-se a um provérbio africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar (PAPERT, 2008, p. 134).

De acordo com essa ideia Fino (2008) ainda completa que para isso acontecer precisa-se criar contextos em que o professor assuma um papel mais periférico, servindo de agente metacognitivo, muito mais do que de transmissor e gerando mais autonomia aos alunos.

Assim como foi dito anteriormente, o computador ganha destaque nessa teoria não como uma ferramenta de ensino, mas como uma ferramenta poderosa para aprendizagem. Papert (2008) defende o uso do computador nas escolas por apresentarem as seguintes vantagens: feedback imediato, conteúdo individualizado e neutralidade no julgamento de valores.

Os processos de aprendizagem são o grande foco do Construcionismo, contudo, “acredito que, se quisermos novas formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo muito diferente de teoria de aprendizagem. Aquelas até agora desenvolvidas [...] em geral correspondem a um tipo de aprendizagem que é próprio da Escola” (PAPERT, 2008, p. 34). Logo, a partir das falhas das teorias de aprendizagem antecessoras, Papert cria uma nova teoria chamada de matética.

1.4.1 Matética

Para entender o significado dessa palavra, inicialmente precisamos compreender a sua origem. Segundo Papert (2008, p. 89),

Mathematikos significa ‘disposto a aprender’, mathema era ‘uma lição’, e mathanein era o verbo ‘aprender’. Os matemáticos estavam tão convencidos de que a sua era a única aprendizagem verdadeira que se sentiram justificados em apropriar-se da palavra, e foram tão bem-sucedidos que a conotação dominante da raiz math é atualmente aquela coisa sobre números que eles ensinam na Escola (PAPERT, 2008, p. 89).

Portanto matética deveria ser uma disciplina para as crianças, até mais importante do que a matemática, pois seria aonde as crianças iam “aprender a aprender”, não só cálculos e geometria, mas de qualquer área do conhecimento, ou seja, mais do que ensinar números e gramática, precisa ensinar a criança a pensar. (PAPERT, 2008).

Essa teoria da matética está baseada em alguns princípios: a boa discussão promove a aprendizagem; incitamento contra a revolta do conhecimento estabelecido, ou seja, termos consciência de que aprendemos mais quando se tem menos ensino (transmissão de conteúdo); a construção do conhecimento que ocorre ‘na cabeça’ é mais prazerosa quando apoiada na construção que ocorre ‘no mundo’. (PAPERT, 2008).

Para evitar más interpretações, mais especificamente sobre o segundo princípio exposto, ele esclarece que não é que as pessoas conseguem aprender de qualquer modo e sem ajuda, mas “a aprendizagem informal aponta uma rica forma de aprendizagem natural que depõe contra a natureza dos métodos da Escola e requer algum tipo de apoio” (PAPERT, 2008, p. 136).

Outra característica presente na matética é a interconexidade. “Em um nível pragmático, ‘Procurem conexões!’ é um conselho matético sólido, e em um nível teórico a metáfora leva a uma gama de perguntas interessantes sobre a conexão do conhecimento” (PAPERT, 2008, p. 105).

Por fim, Papert (2008, p. 135) faz a relação entre os conceitos de construcionismo e matética.

O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estão sendo apoiada moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimentos. É por isso que precisamos desenvolver a matética. Evidentemente, além de conhecimento sobre pescar, é também fundamental possuir bons instrumentos de pesca – por isso precisamos de computadores – e saber

onde existem águas férteis – motivo pelo qual precisamos desenvolver ampla gama de atividades matematicamente ricas, ou ‘micromundos’

Após conhecer algumas características do que vem a ser a teoria do Construcionismo, próprio Papert reconhece a semelhança de grafia com o Construtivismo. No entanto, são teorias distintas e a primeira diferença entre elas é descrita no seguinte trecho, “o construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que os outros *ismos* educacionais a idéia de construção mental” (PAPERT, 2008, p. 137).

Já Sousa e Fino trazem a diferença sobre a ótica do papel do sujeito na aprendizagem, segundo eles enquanto no Construtivismo o sujeito é ativo e crítico contra a passividade na aprendizagem, no Construcionismo vai além valorizando as construções particulares do indivíduo (SOUSA; FINO, 2001).

Especificamente sobre as falhas nas teorias de aprendizagem Papert mesmo afirma que o grande problema foi o fato de *que* “a maioria dos profissionais que tentou seguir os grandes pensadores na educação foi forçada a ceder em tantas coisas que a intenção original perdeu-se” (PAPERT, 2008, p. 29).

Em um futuro de incertezas, não se sabe se as teorias de Papert chegaram um dia a ser aplicadas nas Escolas ou se a exemplo das outras teorias, ela mais uma vez faz conseguir absorver apenas o que lhe for conveniente retirando suas essências.

1.4.2 As tecnologias são conservadoras ou inovadoras?

Para além do uso da escola, Christensen classifica as tecnologias em incrementais ou de rupturas. Segundo o autor as tecnologias incrementais são as que melhoram o desempenho de produtos estabelecidos no mercado. Já as tecnologias de ruptura são as que apresentam características e vantagens adicionais e geralmente novas aos produtos (CHRISTENSEN, 2012.a).

Portanto por analogia, pode-se dizer que as tecnologias incrementais são as conservadoras e as tecnologias de ruptura são inovadoras. Mais adiante comparado com as tecnologias incrementais, o autor apresenta as seguintes características das tecnologias de ruptura:

- São mais simples, mais baratas e seu desempenho é inferior.
- Em geral, prometem margens menores e não altos lucros.
- Os clientes mais lucrativos de empresas líderes geralmente não podem utilizá-las ou não as querem .
- São comercializados primeiro em mercados emergentes e insignificantes. (CHRISTENSEN, 2012.a, p. 301)

Com base nessa descrição e considerando que vivemos em um mundo capitalista, não é de se admirar que as empresas invistam muito mais no desenvolvimento das tecnologias incrementais do que nas de ruptura. Trazendo esses dois conceitos para o uso de tecnologias na escola, a lógica de mercado é a mesma.

O primeiro contato da escola com a tecnologia surgiu no século XX, mais especificamente em 1924 quando S. Pressey inventou uma máquina para corrigir testes de múltipla escolha e a primeira perspectiva da utilização pedagógica dos computadores foi fortemente condicionada por essas experiências anteriores (SOUSA; FINO, 2001).

No início dos anos sessenta, “foram criados diversos programas informáticos de instrução programada e começou a popularizar-se a expressão ‘ensino assistido por computador’ (EAC) ou ‘computer-aided-instruction’ (CAI)” (SOUSA; FINO, 2001, p. 7).

A chegada do computador nas escolas aconteceu de uma forma muito rápida, em apenas 10 anos, as escolas americanas compraram 3 milhões de computadores, centenas de milhares de professores fizeram cursos para aprender a usá-los e 20 mil itens pretendendo ser ‘software educacional’ foram postos à venda, por novos

gigantes industriais no mercado da educação. Por outro lado, mesmo esse grande computadores dentro das escolas, ela encontrou um meio de recebê-los sem perder sua essência conservadora. Primeiro a escola colocou todos os computadores, criando o laboratório de informática. Depois ela transformou os computadores, que deveriam ser usados para romper as fronteiras entre as disciplinas, em mais uma disciplina do currículo, com aulas de informática, apenas uma vez na semana por uma hora. Assim, o computador passa a ser mais um instrumento de manutenção do sistema educacional vigente. (PAPERT, 2008).

Concordando com esse posicionamento de que a chegada dos computadores a escola não alterou significamente o modo de ensino, Christensen afirma que as escolas adaptaram essas máquinas nas salas de aula “para sustentar e marginalmente melhorar a maneira pela qual já ensinavam e comandavam o sistema, [...] Usar o computador desta forma jamais proporcionará às escolas a possibilidade de migrar para sala de aula centrada no aluno.” (CHRISTENSEN, 2012.b, p.53)

Por analogia, outras tecnologias que foram surgindo para modernizar os métodos de ensino também foram absorvidas pela escola, sem alterar em nada seu objetivo de transmissão de conteúdo. Outra ferramenta de ensino que surgiu utilizando o computador para essa mesma finalidade foi a plataforma de aprendizagem.

Sobre essas plataformas de aprendizagem, na realidade estão muito mais ligadas ao ensino do professor na modalidade à distância do que na aprendizagem do aluno, pois na prática ela serve para distribuir os conteúdos pré-elaborados pelo professor que deverão ser aprendidos pelos alunos. (FINO, 2007)

Trazendo uma visão diferente, mas não oposta, Christensen também faz suas críticas ao uso das plataformas online na escola quando chama atenção para o fato de que:

Apesar de as ferramentas de aprendizado online poderem construir coisas palpáveis em tempo real, elas provavelmente não irão substituir, um futuro previsível, os exames padronizados que constituem os sustentáculos do sistema em vigor. O software, por isso mesmo, deverá corresponder

diretamente a esses testes, sob pena dos distritos simplesmente não poderem adotá-lo (CHRISTENSEN, 2012.b p. 112).

Então, o uso da tecnologia só será considerado inovação pedagógica “a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola” (FINO, 2007, p. 7).

Do mesmo modo que as tecnologias facilitam as atividades diárias dos seus usuários, as pessoas com deficiências também se beneficiaram delas. Segundo Melo (2010, p. 20) “ao trabalhar com informática na escola, os professores devem favorecer a participação de todos, sem discriminação. Necessitam, portanto, ter uma postura investigativa”. E quando a autora se refere a todos os alunos, os alunos com deficiências estão inseridos dentro desse contexto. Por isso, esse assunto será aprofundado no tópico seguinte.

1.5 O uso das tecnologias na perspectiva da educação especial

Iniciando pela deficiência visual, de acordo com Dias (2010, p. 26) “com o advento da era da informação, os modernos meios digitais criam possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Os avanços da informática têm permitido muitas inovações nesta área”.

Para o aluno com baixa visão, o computador possui aplicativos e recursos que permitem atender às necessidades específicas de cada pessoa referente à ampliação, ao contraste, à edição de texto e à leitura via áudio. Para utilizar esses recursos de acessibilidade basta acessar o Painel de Controle do computador para ajustar as configurações do teclado, mouse e vídeo. Além disso, conhecer as teclas de atalho, facilita a realização das atividades, principalmente quando o aluno tem dificuldade na coordenação viso-motora, dificultando o uso do mouse. Também pode ser usado a proteção de tela para o controle da luminosidade do monitor, tornando a leitura menos cansativa (DOMINGUES, 2010).

No que se refere aos softwares de editor de textos, Domingues (2010) sugere que um melhor aproveitamento do campo visual pode ser conseguido por meio de ajustes em relação ao tipo e tamanho de fontes. Para melhor discriminação e interpretação dos caracteres, recomendam-se letras de traçado simples e, quando necessário, estilo negrito, tanto para edição como impressão. O tamanho de fonte usualmente recomendado é o vinte e quatro, mas pode mudar dependendo do aluno. Também podem ser feitas outras modificações na formatação do parágrafo como, por exemplo: aumentar espaçamento entre palavras e entre linhas também favorece uma melhor discriminação do texto, tanto no momento da escrita como da leitura; outra opção são os textos editados ou impressos em colunas, pois podem favorecer a utilização do campo visual durante o exercício da escrita e da leitura.

Como se pode ver, existem muitas possibilidades de ferramentas do editor de texto para facilitar a sua utilização por pessoas com baixa visão. Contudo, a pessoa com baixa visão poderá apresentar fadiga visual na tentativa de ler textos muito longos. Para minimizar este esforço, “o uso de ‘softwares’ com sintetizador de voz torna-se uma alternativa valiosa para a obtenção da leitura imediata” (DOMINGUES, 2010, p.24).

Além dos editores de texto, existem outros tipos de softwares que também possuem possibilidades de acessibilidade como calculadoras, planilhas eletrônicas, editores de desenho, editores de apresentação multimídia, calendários e agendas, gravadores e reprodutores de som e de vídeo, dicionários de palavras, comunicadores instantâneos, que facilitam a realização dessas atividades a pessoas com deficiência visual (MELO, 2010).

Agora, sobre os softwares específicos para o cego, merece destaque os softwares de sintetizadores de voz, e os leitores de tela, que convertem o texto em fala e também descrevem as informações textuais da tela utilizando uma voz sintetizada. Dessa forma, favorecem “a percepção pela audição de menus e de barras de ferramentas, de arquivos e de pastas. Com uma série de teclas de atalho, tornam

possível a operação de uma variedade de aplicativos, incluindo editores de textos e navegadores web” (MELO, 2010, p. 30).

Por outro lado, apesar de existirem outras opções, um software, em particular, merece destaque exclusivo pela sua quantidade de funções e pela sua popularidade entre a população cega que usa computador. Esse programa é o DOSVOX, que pode ser definido como um ambiente específico que oferecem programas próprios como “editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille. Contém jogos didáticos e lúdicos, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à Internet” (DOMINGUES, 2010, p.24).

Ainda sobre o uso do computador por pessoas com deficiências, os deficientes visuais não são os únicos beneficiados. Para a deficiência física também existem possibilidades de adaptações do teclado e de mouses.

Entre as possibilidades de adaptações de teclado pode-se cobrir o teclado convencional com uma placa de acrílico com furos correspondentes as teclas chamada colmeia. Também existe o teclado ampliado para o aluno com dificuldades de coordenação motora ou o teclado reduzido com o acessório de uma caneta para alunos com dificuldades de amplitude (SARTORETTO, 2010).

Outros recursos que facilitam a utilização dos teclados são as órteses, ou seja, “dispositivos externos usados para modificar as características estruturais e funcionais dos sistemas neuromuscular e esquelético. Recomenda-se que seu uso seja avaliado e indicado por um fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional” (MELO, 2010, p.30). As figuras a seguir mostram alguns modelos: pulseiras de peso, facilitadores de punho e polegar e as ponteiras, respectivamente nesta ordem.



Figura 1 - Órteses Fonte (MELO, 2010, p.30)

Como alternativa ao mouse, existe a opção de usar acionadores. “O acionador é uma chave que realiza o ‘clique do mouse’ e define a escolha da letra. Existem acionadores de pressão, de tração, de piscar, de sopro, de contração muscular e outro” (SARTORETTO, 2010, p.14).

Outra possibilidade de substituição do mouse convencional é o “Cameramouse”, ou seja, um programa que permite controlar, apenas com os movimentos da cabeça, o ponteiro do mouse em sistema *Windows*. Esse programa funciona da seguinte forma: “uma *webcam* registra os movimentos da cabeça, tomando como referência uma característica do rosto escolhida [...] A função de clique pode ser configurada para ser acionada após determinado período de tempo” (MELO, 2010, p. 27).

Outro grande recurso que surgiu como avanço das tecnologias, de grande impacto na vida das pessoas foi a internet e a exemplo dos softwares, os navegadores web recentes também têm oferecido recursos para customização e compatibilidade com recursos de Tecnologias Assistivas ao seguirem recomendações e especificações técnicas do *World Wide Web Consortium (W3C)* para promover a acessibilidade do conteúdo na web e o controle do usuário sobre sua apresentação (MELO, 2010).

Entende-se como Tecnologia Assistiva uma área do conhecimento que “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de

peças com deficiência, [...], visando a sua [...] inclusão social” (CAT, 2007) apud (BOSCO, 2010, p. 27).

Portanto, por definição as adequações para o uso do computador pelos deficientes visuais e pelos deficientes físicos se enquadram nesse tipo de tecnologia. No entanto, a tecnologia não se restringe ao uso do computador, como é o caso do Sistema LOOPS, um “sistema de rádio – frequência que serve para amplificar o som para a pessoa com deficiência auditiva ou surdez. Pode ser instalado na sala de aula, em auditórios etc.” (BOSCO, 2010, p.28).

1.6 Onde encontrar inovação pedagógica?

Dentro da sala de aula, seria a resposta mais imediata, porém existem algumas barreiras como por exemplos mudar o processo de adoção dos livros-texto, confrontar a exigência da padronização e desafiar o poder dos sindicatos dos professores, entre outras, fazem com que muitos acreditem que a mudança é uma causa aparentemente perdida (CHRISTENSEN, 2012.b).

Acrescentando-se a todas as barreiras já mencionadas até aqui, tem o fato que Estado continua querendo manter suas políticas públicas voltadas para avaliações externas padronizadas que determinam o ranking das melhores até as piores notas. Nessa perspectiva, na visão do Estado a culpa do fracasso de algumas escolas em relação a outras, são dos alunos que não conseguem aprender as habilidades necessárias para passar na escola e depois entrar no mercado de trabalho (MENDONÇA, 2013).

Com base neste contexto, Fino (2011) defende que o local mais improvável de se encontrar inovação é exatamente na escola e comparando o pesquisador de inovação pedagógica com um garimpeiro ele afirma:

É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projecto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada. Mas deve saber que essa inovação talvez seja mais

provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma (FINO, 2011, p. 11).

Portanto, a inovação pedagógica extrapola os muros escolares, podendo acontecer também nos ambientes não formais de aprendizagem. Isso porque “invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos” (FINO, 2011, p. 10).

A esses ambientes fora da escola podemos chamar de espaço não formais. Esse termo “tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas” (JACOBUCCI, 2008, p.55).

Mais adiante, a autora classifica esses espaços não formais em duas categorias: Instituições e não-Instituições. Exemplificando os locais que fazem parte de cada categoria temos,

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (JACOBUCCI, 2008, p.56 -57).

Mesmo com essa variedade de espaços não formais e o autor Carlos Fino defender que é mais provável encontrar inovação pedagógica fora das escolas, não quer dizer que todo espaço não formal seja inovador, pois, “há exemplos de aulas estritamente tradicionais e autoritárias sendo realizadas em espaços não-escolares” (JACOBUCCI, 2008, p.56). Portanto, antes de afirmar que um determinado local é inovador deve ser realizada uma pesquisa.

Capítulo 2 - Desafios inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Como já foi explicado no tópico anterior, a inclusão no mercado de trabalho é um direito da pessoa independente de qual seja sua deficiência. Portanto para garantir uma melhor qualificação profissional eles também precisam buscar cursos profissionalizantes na área desejada.

Para o caso dessa pesquisa, foi encontrado um aluno cego e outro aluno surdo, ambos fazendo o curso de Auxiliar Administrativo, embora em turmas diferentes. É por essa razão que esse capítulo visa trazer mais informações apenas sobre essas duas deficiências.

2.1 Características e especificidades das deficiências encontradas nos cursos

Segundo a ABNT (2004) estes são os símbolos internacionais para a deficiência visual e deficiência auditiva, respectivamente.



Figura 2: Símbolos Internacionais

Ainda segundo suas normas essas são as três possibilidades de combinações de cores, as figuras devem sempre serem representadas nessa posição, nenhum tipo de mudança ou estilização deve ser feito e ambos os símbolos devem ser utilizados em locais que possuam equipamentos ou serviços votados para esse deficiente. (ABNT, 2004)

2.1.1 – Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira

Antes de conceituar a deficiência visual, primeiro é necessário compreender a importância da nossa visão pois, ela “é a nossa principal experiência sensorial, já que o cérebro humano é muito mais usado para a visão do que qualquer outro sentido. É por meio da visão que adquirimos mais da metade dos conhecimentos a respeito do mundo que nos cerca” (HONORA, 2010, p.4).

A deficiência visual pode ser classificado em dois níveis: baixa visão e cegueira. De acordo com o Decreto n. 3.298/99 e n.5.296/04, conceitua-se como deficiência visual dividido em cegueira e baixa visão. A cegueira é quando “*a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 (3/60 m. ou 20/400 pés) no melhor olho, com a melhor correção óptica*” (CARDOZO, 2012, p. 17). Já a Baixa Visão significa “*acuidade visual entre 0,3 (6/18 m. ou 20/70 pés) e 0,05 (3/60 m. ou 20/400 pés), pela escala de Snellen, no melhor olho, com a melhor correção óptica*” (CARDOZO, 2012, p.18).

A partir do que foi exposto, o termo acuidade visual precisa ser explicado. Segundo Domingues (2010, p. 10), “*a acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos*”. Além disso, vale ressaltar que apesar de na lei ser necessária utilizar os termos técnicos de exames clínicos, do ponto de vista educacional essa distinção pode ser mais simplificada.

Considerando a área educacional, a criança é considerada cega quando há necessidade dela utilizar o Braille para ler e escrever e é considerada com baixa visão

aquela criança com alteração significativa da capacidade funcional da visão sendo necessário usar recursos ópticos para sua leitura (HONORA, 2010).

Lupas, óculos bifocais, que não deve ser confundido com o óculos comuns, e os telescópios são exemplos de recursos óptico. Mas também existem os recursos não-ópticos que contribuem para um melhor desempenho do aluno com baixa visão, por exemplo: iluminação do ambiente, contraste de cores, folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul - escura; lápis com grafite mais forte; colas em relevos coloridas, prancheta inclinada para leitura entre outros (DOMINGUES, 2010).

Ainda especificamente sobre a baixa visão, a autora Celma Domingues chama atenção para o seguinte fato de que é mais difícil perceber a baixa visão durante os primeiros anos de vida, pois nesta fase da vida o meio da criança apresenta cores fortes e contrastantes, os objetos são grandes e é comum que as crianças derrubarem esses objetos ao pegá-los, e o seu caminhar ainda não está muito seguro. Enfim, por estes e outros fatores, grande parte destas crianças são identificadas ao ingressar na escola, sobre tudo, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental (DOMINGUES, 2010).

Outro alerta acerca da deficiência visual é que, o senso comum acredita que os demais sentidos compensam a ausência da visão. No entanto, “as pesquisas não confirmam esta opinião, popular até hoje. É imprescindível que as respostas sensoriais sejam estimuladas de forma correta e diversificada, para o desenvolvimento de habilidades com os outros sentidos” (CARDOZO, 2012, p. 25).

Portanto, a cegueira não é automaticamente compensada pelo organismo, os estímulos oferecidos e o momento da vida em que a cegueira apareceu influenciam diretamente no desempenho dos outros sentidos. Quando é um caso de cegueira congênita uma das consequências é a ausência de imagens visais. Sendo assim,

Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e

da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos. (DOMINGUES, 2010, p. 31)

Já um caso de cegueira adventícia pode acontecer em qualquer idade e nestes casos, a deficiente “necessita reconstruir seu esquema corporal e sua relação com o espaço novo, pois não é o mesmo, com certeza. Sua reabilitação requer uma equipe multidisciplinar e suporte psicológico para elaborar a aceitação da sua condição atual” (CARDOZO, 2012, p. 27-28).

Por outro lado, “o indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue lembra-se das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação” (HONORA, 2010, p.4).

Entre as causas que podem causar a cegueira adventícia destacam-se as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares. O conhecimento destas causas é importante para a identificar de possíveis comprometimentos ou patologias que possam demandar tratamento ou cuidados especiais. Além disso, é preciso compreender o contexto desta situação considerando a idade, das circunstâncias, do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade, após a perda da visão (DOMINGUES, 2010).

Independente se a cegueira foi congênita ou adquirida, aprender o Sistema Braille de leitura e escrita é de fundamental importância para ambos os casos. Exatamente pela importância e revolução que causou na educação do cego, ele será descrito e detalhado a seguir.

2.1.1.1 Sistema Braille

O Sistema Braille leva esse nome em homenagem ao seu criador, o francês Louis Braille que nasceu em 1809 e aos cinco anos perdeu a visão. Inspirado pelo Método Barbier de escrita noturna, em 1825, elaborou o alfabeto usado até hoje, aceito no Real Instituto para Cegos de Paris. No ano de 1843, o método se expande

para toda a Europa, chegando no Brasil em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje o Instituto Benjamim Constant – IBC – no Rio de Janeiro. (CARDOZO, 2012).

O sistema constitui na utilização de seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, explorados pelo tato, que são empregados em textos, na simbologia da matemática e científica, na música e na informática (HONORA, 2010). A ilustração abaixo, mostra todos os 63 símbolos divididos em sete séries, com a regra de cominação de cada série.

Alfabeto Braille (Leitura)
Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	à	ñ/ĩ	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	,	;	:	Sinal Divisão	?	!	=	“ ”	*	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	- (hífen)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	Barra Vertical	(5)	Sinal de Maiúscula	\$	(6)			

Figura 3 – Tabela com desenho de pontos negros para representar a disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille. Fonte: (DOMINGUES, 2010, p.48)

Não se pode deixar de destacar que “o Sistema Braille é atualmente considerado um código universal de leitura tátil e de escrita, usado pelas pessoas cegas” (CARDOZO, 2012, p.41). Portanto permite cegos de diferentes nacionalidades se escreverem em seu idioma usando a mesma combinação de pontos para formar as palavras.

Para se escrever manualmente os pontos Braille precisa-se de um conjunto composto por três peças: prancha, reglete e punção, como esse ilustrado abaixo.

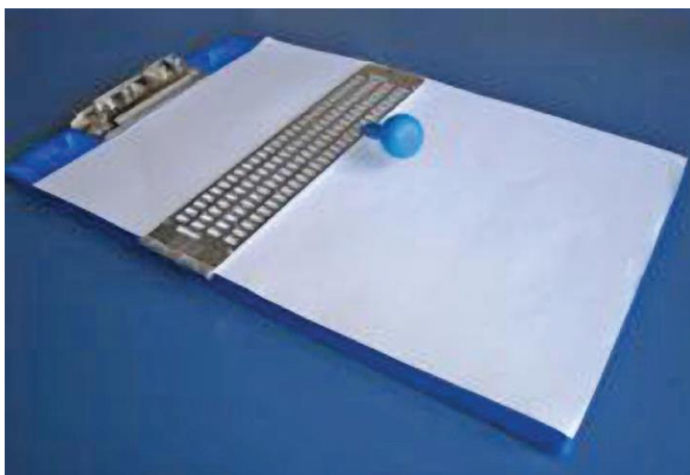


Figura 4 - Prancheta de plástico com reglete de metal e um punção. Fonte: (DOMINGUES, 2010, p.49)

As características de cada uma dessas peças podem ser descritas da seguinte forma: a prancha pode ser de madeira ou plástico, tem um dispositivo central no alto para prender o papel e em ambos os lados da prancha, sulcos verticais com sete orifícios com espaços determinados, para encaixe da reglete. Já a Reglete é uma régua dupla de metal, unida a esquerda por uma dobradiça, tendo na parte superior pequenos retângulos vazados (celas), dispostos em quatro linhas. A parte inferior apresenta pequenas depressões, correspondentes à posição os seis pontos a serem impressos. Por fim, o punção, formado por uma pequena haste de metal com uma ponta arredondada, presa a uma peça de plástico moldada para um bom ajuste à mão. (CARDOZO, 2012)

O mesmo autor também explica a forma correta de se escrever as palavras em Braille usando esses equipamentos. *“Com o punção e da direita para a esquerda, pressiona-se os pontos desejados em cada cela, obtendo-se as letras Braille”* (CARDOZO, 2012, p.49).

Outra forma de fazer textos em Braille é através da máquina de escrever em Braille, cuja a ilustração e a descrição desse objeto estão a seguir.



Figura 5 - Máquina de escrever em Braille mecânica na cor cinza. Fonte: (DOMINGUES, 2010, p.49)

Essa máquina é planejada para usar papel de gramatura mais densa que o sulfite comum. Ainda sobre o papel, não é ele que se movimenta, mas a cabeça Braille da esquerda para a direita, realizando os pontos. Para movimentar a cabeça Braille, utiliza uma alavanca na frente e acima das teclas. Ao todo a máquina tem nove teclas: no centro encontra-se o espaçador e à esquerda as teclas correspondentes aos pontos 1-2-3. Na extrema esquerda encontra-se o espaçador 'lineal', usado para troca de linha. À direita do espaçador estão as teclas que correspondem aos pontos 4-5-6 e na extrema direita a tecla do retrocesso. Ainda há duas peças laterais para enrolar o papel, na parte de trás da máquina, uma barra de suporte para o papel e um rolo canelado, evita que os pontos sejam comprimidos (CARDOZO, 2012).

A partir da máquina de impressão em Braille foi possível começar a se produzir livros formatados para impressão Braille que “podem ser elaborados em duas versões: a) sem representações gráficas e b) com representações gráficas. Entende-se por representações gráficas todas as ilustrações, fotos, desenhos, gráficos e tabelas que compõe o livro ou texto” (MELO, 2010, p. 11 – 12).

Outro formato de livro para o cego são os Áudio Livros, que são livros cujo todo conteúdo é gravado em áudio. Se comparado ao livro no formato Braille possibilita ao leitor acesso ao conteúdo dos livros em diversas situações, sua logística é simples; tendência a popularização desse formato; barateamento de custos de produção, aquisição e armazenamento em bibliotecas e reproduzíveis em várias mídias (MELO, 2010).

2.1.1.2 Orientação Mobilidade

Além de dominar as técnicas de leitura e escrita Braille é de fundamental importância para o deficiente visual dominar as técnicas de orientação e mobilidade, cujo o significado dessa expressão é “mover-se de forma orientada, com sentido, direção e utilizando-se de várias referências” (GIACOMINI, 2010, p. 7).

Portanto para desenvolver essa habilidade o deficiente visual precisa inicialmente responder a três questões básicas: onde estou; para onde quero ir e como vou chegar lá, por isso é muito importante a ter o conhecimento sobre os pontos de referências, pontos cardiais, auto – familiarização e leitura de rotas, construindo um mapa mental do trajeto (MAZZARO, 2003).

Existem quatro tipos diferentes de técnicas para a orientação e mobilidade, são elas:

- ✓ Técnica do Guia Vidente

Essa técnica consiste em uma pessoa guiar e orientar o cego a caminhar por vários lugares. Para isso deve-se seguir os seguintes procedimentos: o guia vidente entra em contato, devendo colocar o seu cotovelo em contato direto com o braço do aluno; o cego localiza o cotovelo do guia, segura seu braço acima do cotovelo colocando o polegar do lado externo e os outros dedos na parte interna do braço de maneira firme e segura; o aluno deverá permanecer meio passo atrás do guia, com o seu ombro na mesma posição que a dele e acompanhar o ritmo da marcha do guia vidente de forma sincronizada, evitando tornar-se um peso para o guia e também deverá manter seu braço junto ao seu corpo com o cotovelo flexionado num ângulo de 90°. Por fim, orienta-se que o deficiente visual deve sempre andar no lado de dentro da calçada para estar mais protegida de incidentes que possam eventualmente acontecer no meio fio (GIACOMINI, 2010).

✓ Técnicas de auto – ajuda

Para o usar essas técnicas os deficientes visuais precisam de “seu corpo, de seus movimentos, da posição das partes do mesmo, e dominar conceitos relacionados a espaço, tempo, lateralidade e outros, envolvendo a interpretação sinestésica e a utilização integrada de todos os sentidos” (GARCIA, 2003, p. 88).

Entre as técnicas de auto – ajuda podem mencionar: proteção inferior e superior; rastreamento com a mão; enquadramento e tomada de direção; localização de objetos; técnica para o cumprimento; familiarização de ambientes (GIACOMINI, 2010).

✓ Bengala longa ou Técnica de Hoover

Da mesma forma que o sistema Braille homenageia Louis Braille, a Técnica de Hoover faz referência ao primeiro-tenente e médico oftalmologista Dr. Richard Hoover que após estudos relacionados a problemática da cegueira e a mecânica da marcha, observando os ex-combatentes cegos dos programas de reabilitação criou uma bengala

mais longa e mais leve que as tradicionais de apoio, para ser utilizada como uma extensão do dedo indicador, para sondar através da percepção tátil-sinestésica o espaço à frente, detectando a natureza e condições do piso, existência de obstáculos, depressões, aclives, declives, localizar pontos de referência e proteger a parte inferior do corpo de colisões.[...] media aproximadamente, 1,42m de comprimento, por 1,2cm de diâmetro e pesando 186g, com a extremidade inferior arredondada para facilitar o deslizamento no contato com o solo (GARCIA, 2003, p.101).

Atualmente, o comprimento dessa bengala é “determinado pela estatura, tipo físico, extensão do passo; costuma-se tomar com referência de medida uma linha vertical que vai da extremidade do osso externo (boca do estômago) até o solo” (GARCIA, 2003, p.101).

Segundo Giacomini (2010), a bengala longa dá ao usuário maior independência nos seus deslocamentos, desde que tenha adquirido habilidades, tais como: conhecimento e manipulação da bengala; empunhadura correta; detectar e explorar objetos; varredura; subir e descer escadas; técnica do toque; técnica para o deslize; entre outras.

✓ Cão – guia

Através do Decreto Nº. 5.904 de 21.09.2006, que regulamenta a Lei Nº. 11.126, de 27.06.2005, foi reforçado o direito de utilizar o cão-guia em ambientes de uso coletivo. Por outro lado, é importante ressaltar que o uso dessa técnica não substitui as técnicas do guia vidente nem as técnicas de bengala, pois, na impossibilidade de utilizar o cão ou na eventualidade de o cão vir a adoecer, a pessoa com deficiência visual poderá utilizar esses outros recursos (GIACOMINI, 2010).

Uma vez descrita cada uma dessas técnicas, é necessário esclarecer que não existe uma hierarquia de importância entre elas. Quanto mais técnicas de orientação e mobilidade o deficiente visual dominar maior será sua possibilidade de deslocamento com segurança.

2.1.2 – Deficiência Auditiva / Surdez

Para iniciar o tem acerca da surdez, precisa esclarecer a importância da audição para o nosso organismo, pois *“o sentido da audição está envolvido o processo de aquisição de linguagem, com a aprendizagem e a produção de voz. Isso significa que uma alteração de audição pode causar prejuízos em vários outros sistemas”* (HONORA, 2009, p.4).

A mesma autora ainda descreve como o processo da audição acontece no nosso organismo, o som entra pela orelha externa, passa pelo conduto auditivo externo onde é amplificado e vibrando a membrana timpânica. Essa vibração faz com que os ossículos, martelo, bigorna e estribo, também se articulem como numa alavanca, amplificando e transmitindo as vibrações para a janela oval posicionada na entrada da cóclea. Na cóclea as células ciliadas se movimentam e transformam os sons recebidos em impulsos elétricos que caminham até o cérebro pelo nervo auditivo, onde esses impulsos elétricos são codificados e compreendidos pela pessoa (HONORA, 2009).

Assim, dentro dessa ótica biológica e clínica, *“a surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O ‘normal é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido ‘normalizado’”* (GESSER, 2009, p. 67). Entende-se pela palavra normalizado fazer o surdo voltar ouvir. Para tal objetivo a ciência tem dois caminhos: utilização de aparelhos ou intervenção cirúrgica.

No entanto, para saber qual é a intervenção mais adequada precisa-se considerar o grau de surdez do paciente. Essas classificações *“são limiares de cálculos os resultados em decibéis: ‘normal: até 25 dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 55 dB, moderadamente severa: de 56 a 70 dB, severa: de 71 a 90 dB, profunda: maior que 91 dB”* (GESSER, 2009, p. 72). Ou seja, uma pessoa com audição normal consegue ouvir sons a partir de 25 decibéis, uma surdez leve só consegue ouvir sons a partir de 26 decibéis, um surdez moderada a partir de 4e decibéis e assim sucessivamente.

Com relação ao uso de aparelhos auditivos existem dois modelos mais utilizados no mercado. São eles o modelo intracanal que devido tamanho reduzido, são os mais estéticos, por outro lado não é aconselhável para crianças pequenas, menores de seis anos e para pessoas que tenham uma perda auditiva severa ou profunda, já o modelo retro auricular: são adaptados atrás da orelha externa ligados ao molde por um tubo plástico podem ser utilizados para todos os tipos de perdas e para todas as idades, sendo assim o modelo mais comum que o modelo intracanal (HONORA, 2009).

Em contra partida, discordando da autora anterior, sobre o uso do aparelho auditivo retro auricular para todos os graus de surdez, Gesser (2009, p.74) defende que “no caso dos surdos profundos, de nascença, o que se obtém ao fazer o uso de aparelhos são apenas ruídos fortes, que são muito desagradáveis.”

Já em relação as intervenções cirúrgicas, o diagnóstico para o encaminhamento desse tipo de procedimento precisa ser ainda mais cauteloso ainda. Isso tudo porque, a recuperação da audição, nesses casos, vai depender de muitas variáveis como “idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo do implantado etc.” (GESSER, 2009, p. 75).

Ou seja, um procedimento cirúrgico não é garantia de que o surdo conseguirá recuperar integralmente sua audição, por isso esse tipo de cirurgia ainda é um assunto polêmico. No entanto, não podemos reduzir o surdo a visão biológica e clínica, pois eles possuem uma organização cultural própria que deve ser compreendida e respeitada. É exatamente um pouco dessa cultura que será abordada nos próximos sub - tópicos.

2.1.2.1 Língua Brasileira de Sinais

As línguas de sinais estão repletas de preconceitos formados pelo senso comum da comunidade majoritária ouvinte. Felizmente os estudos sobre essas línguas vem esclarecendo esses mitos.

O primeiro preconceito que precisa ser quebrado em relação a língua de sinais é exatamente o reducionismo a mímicas fiéis aquilo que deseja ser representado, sem nenhuma estrutura gramatical a ser obedecida. Na verdade,

as pesquisas vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas iônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismo sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais (QUADROS, 2008, p. 47).

O segundo preconceito é que a língua de sinais é uma língua universal. Uma pergunta é bastante pertinente nesse caso, “seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?” (GESSER, 2009, p.12). Obviamente isso não e possível. Portanto, da mesma forma que cada país tem sua língua oral, eles também tem sua própria língua de sinais, que no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais.

A sua origem data da época do Segundo Império, “com a chegada do educador francês Hernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que trouxe consigo o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Com grande influência desta, deu-se origem à Língua Brasileira de Sinais” (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 13).

Contudo, “durante muito tempo, a Língua Brasileira de Sinais não era constituída língua, pelo fato de as pessoas pensarem que os sinais eram somente icônicos, portanto, não representavam conceitos abstratos ou complexos” (HONORA;

FRIZANCO, 2010, p. 15). O que já foi explicado que essa concepção não passa de um mito.

Somente em 2002 que a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, como a “forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (ALVEZ, 2010, p.15).

Portanto, uma vez reconhecida como língua, reconhece-se sua variação linguística, pois “dizer que todos os brasileiros falam o mesmo português é uma inverdade, na mesma proporção em que é inverdade dizer que todos os surdos usam a mesma LIBRAS” (GESSER, 2009, p. 39).

Além disso, também reconhece que ela possui “estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico –pragmático” (ALVEZ, 2010, p.14).

Quem define cada um desses aspectos (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 66-67),

Nível fonológico - Nesse nível analisamos como os sinais são produzidos, ou seja, as unidades mínimas ou os parâmetros que compõe o sinal. [...] Nível semântico – Nesse nível, registra-se se o significado do vocabulário e das sentenças produzidas. [...] Nível morfológico – Identificam-se e registram-se as classes dos sinais produzidos. [...] Nível Sintático/ Discursivo – A estrutura das sentenças e a estrutura discursivas utilizadas [...] Registra-se se o participante utiliza a ordem de sinais licenciada na língua brasileira de sinais e se utiliza a sintaxe espacial. [...] Alguns aspectos são observados em detalhes, são eles: os classificadores, a narração, a organização dos fatos e a quantidade dos fatos.

Sobre os parâmetros que compõe um sinal em LIBRAS, temos: a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação, e expressão facial. Cada um desses parâmetros é definido da seguinte forma:

A Configuração de mão são as forma nas quais as mãos são colocadas para a execução do sinal. O Ponto de articulação é o lugar onde incide a mão configurada para execução do sinal que pode ser tanto alguma parte do corpo ou ser realizado num espaço neutro vertical (ao lado do corpo) ou espaço neutro horizontal (na frente do corpo). O Movimento é um parâmetros pois alguns sinais tem movimento e outros são sinais estáticos. A Orientação é a direção que o sinal terá para ser executado. A Expressão Facial assim como o movimento não é usada em todos os sinas, mas muitos sinais necessitam de um complemento facial e até corporal para fazer com que sejam compreendidos, através das feições feitas pelo rosto na hora da execução do sinal (HONORA; FRIZANCO, 2010).

Alguns desses parâmetros necessitam de um mais aprofundamento. Um deles é a configuração de mão, que “de acordo com estudos apresentados pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, são 63 posições diferentes, dos dedos e da mão” (ALVEZ, 2010, p.15). A figura a seguir mostra todas essas possibilidades.

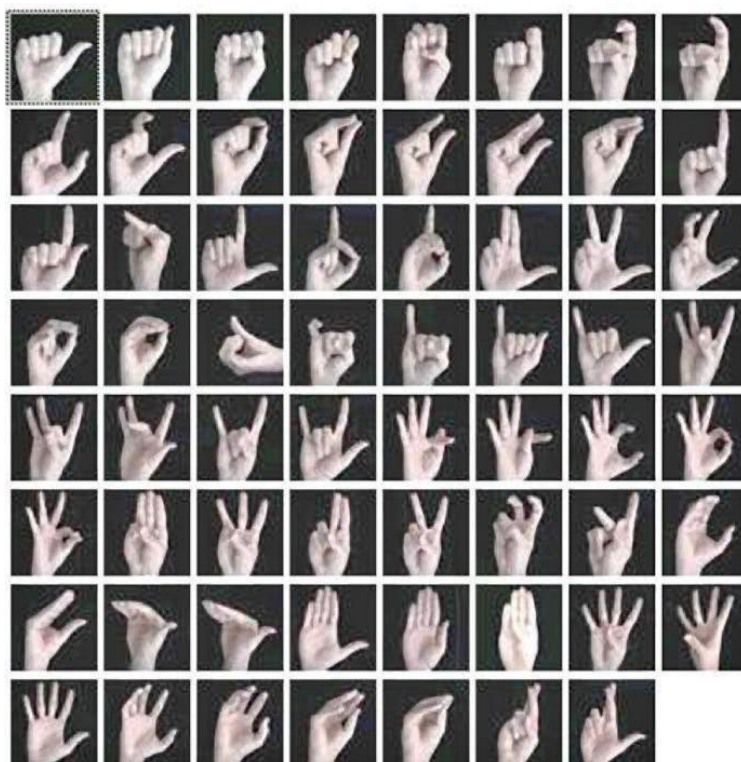


Figura 6 - Configuração das mãos. (ALVEZ, 2010, p.15)

O outro parâmetro é a expressão facial. Segundo (HONORA; FRIZANCO, 2010, p.33-34), “existem dois tipos de faciais: expressões faciais afetivas – ligadas a sentimentos e emoções – e expressões faciais gramaticais sentenciais – ligadas a sentenças que podem ser (interrogativa, afirmativa, negativa ou exclamativa)”.

Outros aspectos gramaticais da Libras precisam ser destacados. No que se refere à flexão de gênero masculino e feminino dos substantivos e adjetivos, essa distinção é feita apenas em alguns contextos ao, sendo usado sinal de homem ou mulher juntamente com o sinal de pessoas ou animais. Além disso, na Libras não existem artigos, preposições e conjunções (HONORA; FRIZANCO, 2010).

No que se refere a classe gramatical dos verbos,

Na língua brasileira de sinais, temos, pelo menos, duas classes verbais, aquela que apresenta concordância, como DAR, DIZER, AJUDAR, PERGUNTAR, e a outra que não incorpora os pontos espaciais, ou seja não apresenta concordância. Esses verbos são chamados verbos simples, como GOSTAR, PENSAR, CONHECER, SABER. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pontos espaciais e a ordem das palavras. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 20).

Portanto, devido a todas essas especificidades nas classes gramaticais, obviamente uma estrutura frasal de Libras é completamente diferente da estrutura da língua portuguesa. A tabela abaixo traz exemplos da diferença da mesma frase nas duas línguas.

FRASE EM PORTUGUÊS	FRASE EM LIBRAS
Eu vou à sua casa hoje à noite.	Eu casa sua hoje noite.
Eu dei a flor para mamãe	Flor eu dar mamãe.
Quantos anos você tem?	Idade você (expressão facial de interrogação)
Quando começaram as férias, eu fiquei ansioso para viajar.	Passado começar férias eu vontade depressa viajar.

Tabela 2 – Frases em Português e em Libras (HONORA; FRIZANCO, 2010, p. 19)

A partir da análise desses poucos exemplos de frases, pode-se perceber o quanto aprender a língua portuguesa, mesmo que só na sua modalidade escrita, é algo complexo para os surdos. E tudo se torna ainda pior quando não se quer respeitar a Libras como a primeira língua do surdo. Toda essa discussão da educação do surdo será apresentada no tópico seguinte.

Como se pode perceber a partir do capítulo anterior, a escola precisa se reformular antes que perca de vez sua funcionalidade social, pois atualmente ela já não satisfaz mais as necessidades da escola regular para alunos sem nenhuma deficiência se agravando ainda mais para alunos com deficiência.

Além disso, a sociedade precisa refletir sobre as dificuldades que a deficiência causa a vida social da pessoa, pois,

Vigotski (1997) dedicou parte de suas pesquisas à questão das deficiências e defendeu a ideia de que estas afetam primordialmente as relações sociais das pessoas, e não sua relação com o mundo físico, pois entre os seres humanos e o mundo há o meio social, que intermedeia suas relações com a realidade. Para esse autor, o problema central decorrente da deficiência é o problema social. Ele se referiu aos conceitos de deficiência primária e secundária: a deficiência primária é a que resulta diretamente de um comprometimento biológico, enquanto a secundária é de natureza social e diz respeito às consequências que a falta de uma educação adequada pode produzir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. (LEME, 2015, p. 84)

Em sintonia com essa teoria de Vigotsky a Organização Mundial da Saúde, da Organização Nacional da Saúde que diferencia deficiência, incapacidade e desvantagem. Em síntese, a deficiência é um impedimento orgânico, enquanto a incapacidade depende da forma que o indivíduo utiliza recursos para compensar sua deficiência. Já a desvantagem está relacionada tanto aos recursos sociais que te acesso como ao significado que sua deficiência tem socialmente. (LEME, 2015)

Logo, pode-se afirmar que as barreiras e dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência tanto na educação, como na área do mercado de trabalho não são impostas pela deficiência em si, mas pelas relações sociais estabelecidas.

No próximo tópico será abordado as diversas formas de se estabelecer essas relações sociais ao longo do tempo no Brasil.

2.2 – A inclusão dos deficientes no mercado de trabalho

Antes de conquistarem o direito a inclusão no mercado de trabalho os deficientes sofreram um longo período histórico de exclusão e segregação social que foi resumido no subtópico a seguir.

2.2.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil

As primeiras iniciativas de educação especial ocorreram apenas no Império. No ano de 1854 é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant e posteriormente, em 1857, é criado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 2007).

Contudo, não se pode esquecer o fato de que nesse período a educação era elitista e com a educação especial não seria diferente, tanto que “em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos)” (MAZZOTA, 2009, p. 29).

Mesmo assim, é impossível negar que apesar de números poucos expressivos, a criação dos dois Institutos abriu possibilidade de discussão da educação especial, “no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (MAZZOTA, 2009, p. 29 - 30).

Até 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar aos deficientes mentais e 14 estabelecimentos de ensino regular que atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTA 2009). Esse total, ainda é um número muito pequeno considerando a dimensão territorial do país e o quantitativo populacional ao qual se destinava esses estabelecimentos, deixando muitos deficientes ainda sem nenhum tipo de atendimento.

Chegando ao período histórico conhecido como República Populista, pode-se se dizer que para educação regular, não trouxe grandes mudanças significativas, por outro lado o mesmo não ocorre quando se refere à educação especial. No ano de 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) especializada no atendimento de deficientes físicos. Já em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na cidade do Rio de Janeiro (MAGALHÃES, 2002).

A partir de 1957 o atendimento às pessoas com deficiência foi assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim. Sobre as campanhas que aconteceram nesse período destacam-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957; a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão em 1958 e a Campanha Nacional para Educação e Reabilitação Deficientes Mentais em 1960 (MAGALHÃES, 2002).

No ano de 1973, o presidente Médici pelo Decreto nº 72.425 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o objetivo de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais em todo território nacional, substituindo as Campanhas que até então existiam. Anos mais tarde, em 1980, o Ministério de Educação e Cultura cria o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) sendo visados sete objetivos: prevenção, conscientização, reabilitação, educação especial, capacitação profissional e acesso

ao mercado de trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação” (MAZZOTTA, 2009).

Com o fim da ditadura em 1985, na educação especial destaca-se a Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986 que traz mudanças acerca dos termos a serem utilizados nos documentos oficiais.

Aparece aí pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que daí para frente é praticamente abolida dos textos oficiais. Todavia, a nova expressão sugere mais como um eufemismo do que, propriamente como fruto de nova clientela da educação especial (Mazzotta, 2009, p. 75-76).

Somente com a lei nº 7.853 de 1989, a Educação Especial é incluída como uma modalidade educativa, no sistema educacional; oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos; programas de Educação Especial, em hospitais para alunos portadores de deficiência internados a mais de um ano; garantia dos mesmos benefícios dos alunos sem deficiência; matrícula no ensino regular de alunos portadores de deficiência capazes de serem inseridos (MAZZOTTA, 2009).

2.2.2 Os desafios para a inclusão no mercado de trabalho

A Lei de Cotas é a principal forma de acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Contudo, embora essa lei tenha sido criada em 1991, somente a partir do ano 2000, após pressão popular para a aprovação do decreto n. 3.298/1999 é que ela passa a ser efetivada e implementada pelas empresas. (LEME, 2015).

Leme apresenta um resultado de uma pesquisa feita em um determinado evento realizado com empresas sobre essa temática,

O primeiro questionamento era se a empresa tinha conhecimento sobre o que determina legislação que se refere à inserção da pessoa com deficiência – os percentuais, o número de funcionários a serem contratados em cada empresa; 55% das empresas responderam que não tinham conhecimento. A

segunda questão indagava se a empresa tinha encontrado facilidade de contratar profissionais com deficiência dentro da legislação; 91% apresentaram 'grande dificuldade em encontrar no mercado'. Na terceira questão, a pergunta era se a empresa gostaria que a associação promovesse algum evento para esclarecimentos, quase 70% alegaram interesse na realização do evento. Finalmente, na quarta questão, perguntou-se se a empresa 'já havia recebido alguma notificação do Ministério do Trabalho ou Ministério Público do Trabalho para prestar informações a respeito do preenchimento, do cumprimento da legislação'; quase 60% das empresas não haviam recebido nenhuma notificação (LEME, 2015, p. 66).

Como se pode perceber mesmo após mais de duas décadas da criação da Lei de Cotas ainda existem empresas que a ignoram, tanto no sentido de desconhecer a lei, como no sentido de conhecer, mas não cumprir e mesmo assim nunca ter sido notificado por esse descumprimento.

Outro destaque para citação se deve ao fato das empresas alegarem grande dificuldade em encontrar deficientes para serem contratados. Esse parece ser um bom argumento do ponto de vista da empresa para não cumprir a lei, mas afinal, por que é tão difícil encontrar essas pessoas com deficiência para o trabalho?

Salvo as particularidades de cada caso que podem apresentar motivos individuais para não buscar o mercado de trabalho, essa pesquisa identificou três grandes fatores que dificultam essa inclusão no mercado de trabalho de uma maneira mais generalizada, que são: o Benefício de Prestação Continuada (BPC), o baixo nível de escolaridade da pessoa com deficiência e falta de acessibilidade das empresas e das cidades.

Cada um desses três motivos será detalhado, no entanto é preciso esclarecer que não existe uma ordem de mais importante entre eles. Na verdade todos acontecem de forma simultânea e mais de um pode estar presente na vida de um mesmo deficiente.

2.2.2.1 Benefício de Prestação Continuada (BPC)

O Benefício de Prestação Continuada mais conhecido como BPC é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou ao

cidadão com deficiência. Por se tratar de um benefício assistencial, não é necessário ter contribuído ao INSS. No entanto, este benefício não tem direito ao 13º salário e não deixa pensão por morte não deve ser confundido com aposentadoria (PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2016).

Os principais critérios para ter direito ao benefício são: ter nacionalidade brasileira; possuir residência fixa; não receber outros tipos de benefícios da Previdência social e possuir renda familiar de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente por pessoa da família que residam na mesma casa (PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2016).

Sobre esse benefício, a autora Maria Eduarda Leme faz uma comparação e uma análise entre essa legislação e a Lei de Cotas. Enquanto o BPC é uma política assistencialista de transferência de renda, a Lei de Cotas visa a emancipação do cidadão pela inclusão no mercado de trabalho.

A delimitação entre as duas é definida pela avaliação da capacidade ou incapacidade para o trabalho, atualmente feita com base em um sistema avaliativo complexo e multifatorial, no caso do BPC a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), elaborada pela Organização Mundial da Saúde em 2001, que amplia a concepção dos processos de doença/saúde, focando na funcionalidade e não na incapacidade e, além disso, agregando a avaliação dos fatores sociais e das condições concretas de vida (LEME, 2015, p. 137).

Ainda sobre essa dualidade entre as duas políticas há o seguinte problema: existe um grupo de pessoas com deficiência que acreditam, sozinhas ou influenciadas pelas famílias, que não precisam trabalhar uma vez que o benefício já garante uma renda igual ao salário que ganhariam se fossem incluídas no mercado de trabalho (MANICAN; CALIMAN, 2015).

Contudo, esse tipo de pensamento não é uma regra geral e existe sim o pensamento oposto a esse, uma vez que também “existem famílias comprometidas e que desejam que seus filhos com deficiência sejam realmente incluídos, independentemente do salário que irão receber, assim como existem pessoas com deficiência que sonham com empregabilidade” (MANICAN; CALIMAN, 2015, p. 182).

No caso de pessoas com deficiências que já recebem o benefício e conseguem uma oportunidade de emprego formal a legislação prever dois aspectos:

- Deficiente contratado como aprendiz: a pessoa com deficiência contratada na condição de aprendiz poderá acumular o BPC/LOAS e a remuneração do contrato de aprendiz com deficiência, e terá seu benefício suspenso somente após o período de dois anos de recebimento concomitante da remuneração e do benefício.
- Trabalho da pessoa com deficiência: a pessoa com deficiência que retornar a trabalhar terá seu benefício suspenso (PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2016).

No entanto merece destaque o termo suspenso, pois o mesmo não é sinônimo de cancelado, portanto dar margem para interpretar que caso ele saia do emprego é possível voltar a receber o benefício.

Contrários a possibilidade a suspensão do benefício, o autores Loni Manica e Geraldo Caliman defendem uma proposta alternativa que “seria levar em consideração a remuneração que a pessoa com deficiência recebe, sendo que se a empregabilidade lhe rendesse uma remuneração igual ou inferior ao benefício, a PcD não perderia o BPC” (MANICAN; CALIMAN, 2015, p. 175). Entende-se pela sigla “PcD” como uma abreviação para pessoa com deficiência.

2.2.2.2 Desafio de aumentar o nível de escolaridade da pessoa com deficiência

Como já foi visto no tópico anterior o baixo nível de escolaridade das pessoas com deficiência tem toda uma carga histórica e embora exista a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva desde 2007, que prever a inclusão de pessoas com qualquer deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, mais uma vez, na prática ela não funciona como deveria ser.

Como consequência da falha dessa política, de acordo com “o último Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): o Brasil conta com mais de 60% de pessoas com deficiência que estão no nível básico incompleto (do nº total das pessoas com deficiência no Brasil)” (MANICAN; CALIMAN, 2015, p. 13). Atualmente a Educação Básica compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Mesmo diante desses dados as empresas esperam que, as pessoas com deficiência “adquiram competências afinadas com o mercado, tenham escolaridade, [...], se esforcem individualmente em busca do ‘sucesso’ profissional, busquem superar com próprio esforço a precariedade das políticas voltadas para essa população” (LEME, 2015, p. 132).

Ora até é possível que uma pessoa com deficiência que tenha um padrão social e econômico mais alto consiga superar as barreiras e os preconceitos e atinjam esse perfil desejado pelas empresas, mas o mesmo não pode ser dito para aquelas pessoas que dependem exclusivamente do serviço público.

Por outro lado, além das cotas para vagas em empresas privadas, também existe a cota para vagas destinadas às pessoas com deficiência nos concursos públicos, no entanto para as pessoas com deficiência realizarem os concursos é necessário terem o nível de escolaridade exigido pelo edital do concurso, portanto, as empresas privadas “não poderão exigir a mesma escolaridade que os concursos públicos exigem, pois o grande percentual das pessoas com deficiência sem qualificação formal ficariam de fora das contratações” (MANICAN; CALIMAN, 2015, p. 181).

Sendo assim, as empresas privadas precisam parar de usar a baixa escolaridade como desculpa para não contratação e achar alternativas para incluir o deficiente nelas adequando-se a realidade que eles enfrentam durante sua vida escolar, pois enquanto a baixa escolaridade servir como desculpa os deficientes continuarão fora do mercado de trabalho. Em contra partida o governo, principalmente o Ministério de Educação tem que também buscar soluções para as dificuldades das escolas de fato se tornarem inclusivas.

Os autores Loni Manican e Geraldo Caliman apresentam a seguinte proposta como uma alternativa possível,

Acreditamos ainda como possibilidade real a reversão do quadro que apresenta a falta de escolaridade ou baixa escolaridade das pessoas com deficiências, para isso o governo federal precisa investir em políticas de educação não apenas no ensino regular, mas também na realização de qualificação nas próprias empresas e nos laboratórios de aprendizagem, isso seria necessário como medida afirmativa em prol das pessoas com deficiência que não tiveram acesso a escola formal na idade indicada. Também caberá ao governo, melhorar a infraestrutura das cidades, a acessibilidade urbana e a preparação dos docentes nas escolas de formação (MANICAN; CALIMAN, 2015, p. 184).

No final dessa citação aparece a necessidade de resolver o problema da acessibilidade, pois a falta trabalha dificulta a inclusão dos deficientes no mercado de trabalho desde o acesso à escola. Entretanto não existe uma única forma para acessibilidade e cada deficiência tem suas peculiaridades.

2.2.2.3 Acessibilidade

Segundo o artigo 53 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Portanto, não se trata apenas de uma conscientização dos donos de empresa e de governantes, de ter que pensar nos deficientes, a acessibilidade agora é um direito assegurado por lei e a figura a seguir representa o símbolo internacional do acesso que deve ser usada para indicar a acessibilidade daquele local.



a) Branco sobre fundo azul



b) Branco sobre fundo preto



c) Preto sobre fundo branco

Figura 7 – Símbolo Internacional Acessibilidade

Por se tratar de um símbolo internacional, “a figura deve estar sempre voltada para o lado direito. Nenhuma modificação, estilização ou adição deve ser feita a este símbolo” (ABNT, 2004, p. 18).

Alguns aspectos gerais dessa acessibilidade podem ser pontuados como construção de rampas; alargamento de portas; adequação de banheiros, refeitório, salas de aulas, auditórios; sinalização sonora; sinalização visual; sinalização tátil; colocação de elevadores; adequação dos acessos em torno da escola. (GIACOMINI, 2010).

Entretanto, esses e outros itens que compõem a temática da acessibilidade, não podem ser feitos de qualquer forma, pois devem atender as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas que através da NBR 5090/2004 especifica cada critério de acessibilidade, padronizado em todo o país. Portanto para projetar um espaço acessível, considera-se o módulo de referência,

a projeção de 0,80 m por 1,20 m no piso, ocupada por uma pessoa utilizando cadeira de rodas. [...] As medidas necessárias para a manobra de cadeira de rodas sem deslocamento, são: a) para rotação de 90° = 1,20 m x 1,20 m; b) para rotação de 180° = 1,50 m x 1,20 m; c) para rotação de 360° = diâmetro de 1,50 m (ABNT, 2004, p.7-8).

No que consiste as diversas formas de sinalização aqui estão alguns critérios para sua utilização. As placas de sinalização visual e tátil devem ter cores com contraste em relação a figura ou texto e a cor de fundo da placa, e também acabamento fosco para evitar problemas de visibilidade devido à iluminação do ambiente. Os desenhos devem ser em alto relevo, com contornos bem definidos, formas simples, poucos detalhes, figura fechada, além de ter estabilidade e simetria, pois são destinados as pessoas com baixa visão ou que ainda não foram alfabetizadas no Braille, enquanto as informações em Braille deve estar abaixo de cada caractere ou da figura. Já a sinalização sonora devem conter apenas uma oração na forma direta (sujeito, verbo, predicado), estar na forma ativa e na forma imperativa. Além disso, os sinais sonoros precisam ser associados com os sinais visuais de forma para avisar cegos e surdos ao mesmo tempo (ABNT, 2004).

Logo, no que se refere a acessibilidade arquitetônica o artigo 56 a mesma lei determina que, “a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis” (BRASIL, 2015).

Para esses tipos de edificações abertas ao público ou de uso coletivo a ABNT (2004) traz regras específicas para cada tipo de ambiente, que de forma resumida se destaca os seguintes locais e determinações.

- Cinemas e teatros: devem possuir uma área destinada para pessoas com cadeira de rodas, pessoa com mobilidade reduzida e pessoas obesas, cujo essa área deve ficar próximo a uma rota acessível, em piso plano horizontal, garantindo conforto, segurança, boa visibilidade e acústica, identificados por sinalização.

- Restaurantes, bares e similares: devem possuir pelo menos 5% do total de mesas, com no mínimo uma, acessíveis a pessoa com cadeira de rodas e nos locais que possuem cardápio pelo menos um exemplar em Braille.

- Locais que prestam serviço de saúde: pelo menos 10% de sanitários acessíveis, sendo no mínimo um por pavimento e pelo menos uma das salas para cada tipo de serviço prestado deve ser acessível e estar em rota acessível.

- Bancos: para as áreas de bloqueio ou dispositivos de segurança devem oferecer outra entrada vinculada ao uma área acessível.

- Bibliotecas: o espaço entre as estantes de livros devem ser no mínimo de 90cm de distância e nos corredores entre as estantes a cada 15m deve haver espaço para manobrar a cadeira de rodas numa rotação de 180°.

- Escolas: a porta de entrada dos alunos devem ser pela via de menor fluxo de carros, todos os ambientes da escola devem ter uma rota acessível assim como todas os mobiliários internos, bebedouros e balcões de atendimento também devem ser acessíveis.

- Estacionamentos: ter sinalização horizontal, contar com um espaço adicional de circulação com no mínimo 1,20 m de largura, quando afastada da faixa de travessia de pedestres e ter sinalização vertical para vagas em via pública.

Esse ponto das vagas destinadas para os deficientes e a acessibilidade nos transportes necessita ser ampliado. Primeiramente o quantitativo de vagas destinadas para o deficiente é proporcional ao número total de vagas do estacionamento, até 10 vagas não há obrigatoriedade de vaga reservada; entre 11 e 100 vagas terá 1 vaga reservada e acima de 100 vagas, 1% do total de vagas deve ser reservadas (ABNT, 2004).

Segundo, para o deficiente ou o acompanhante ter direito a utilizar a vaga ele precisa adquirir uma credencial, emitida pela Autarquia Municipal de Cidadania. Para possuir essa credencial a pessoa precisa preencher um formulário com seus dados pessoais, fotocópia dos documentos de identidade, CPF e do laudo médico para comprovar a deficiência. Uma vez de posse da credencial, deve ser afixado no carro ao ser estacionado, podendo ser utilizado em qualquer carro que o deficiente esteja usando (Fortaleza, 2018).

A obrigatoriedade dessa credencial é para garantir que vaga realmente está sendo utilizada por um deficiente, uma vez que é comum outros motoristas utilizarem essas vagas indevidamente, mesmo tendo consciência de que pode ser penalizado com uma multa, caso seja pego numa fiscalização de trânsito.

Para o uso do transporte público, mas especificamente o ônibus, os deficientes também tem seus direitos. Um desses direito é o cartão de gratuidade da passagem de ônibus. No entanto essa gratuidade não é concedida a qualquer deficiente. Pra ter direito precisar se enquadrar em alguns critérios.

No município de Fortaleza os critérios são: apresentar laudo médico, não está no mercado formal de trabalho, residir no município, ser beneficiário de algum programa social (BPC, Bolsa Família, Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal) ou dispor de renda per capita familiar de até um salário mínimo (FORTALEZA, 2018). Por se tratar de leis municipais cada um tem seus próprios critérios, que podem, ou não, ser diferentes desses.

Os outros direitos referente aos transportes coletivos são ônibus adaptados com elevadores para entrada de pessoas com cadeiras de rodas, que segundo os dados oficiais do município de Fortaleza, no ano de 2014 já era 58,65% do total da frota de ônibus já estavam adaptados (FORTALEZA, 2018).

Também existe dentro dos ônibus, o assento preferencial, devidamente sinalizado para todos deficientes, idosos e gestantes. Infelizmente, neste caso não há penalidade aos que ocupam esses lugares inadequadamente, o que faz com que esse direito seja desrespeitado.

Por fim, existem determinações que são comuns a todos os espaços para se tornarem acessíveis como a construção de rampas, o alargamento de portas, adequação dos banheiros.

Para a construção de rampas a inclinação das rampas deve ser calculadas de acordo com a fórmula da ABNT (2004, p. 41) descrita abaixo.

$$i = \frac{h \times 100}{c}$$

onde:

i é a inclinação, em porcentagem;
h é a altura do desnível;
c é o comprimento da projeção horizontal

Figura 8 – Fórmula Construção de Rampas

Outras informações sobre a construção dessas rampas também precisam ser mencionadas. A largura livre mínima recomendável para as rampas em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo o mínimo admissível 1,20 m. Para rampas em curva, a inclinação máxima admissível é de 8,33% (1:12) e o raio mínimo de 3,00 m, medido no perímetro interno à curva (ABNT, 2004).

As portas, inclusive de elevadores, devem ter um vão livre mínimo de 0,80 m e altura mínima de 2,10 m. Elas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca, instaladas a uma altura entre 0,90 m. Quando existirem catracas ou cancelas, portas giratórias ou outro dispositivo de segurança, deve ser prevista junto a essa outra entrada que permita condições de acessibilidade (ABNT, 2004).

Já os banheiros acessíveis devem ficar em local com rota acessível, preferencialmente junto aos demais banheiros devidamente sinalizados com o símbolo internacional de sanitários acessíveis.



Figura 9 – Símbolo Sanitário Acessível

Além disso, os banheiros as bacias sanitárias devem estar a uma altura entre 0,43 m e 0,45 m do piso acabado, as barras de apoio junto à bacia sanitária, na lateral e no fundo, devem ser colocadas barras horizontais para apoio e transferência, com comprimento mínimo de 80 cm, a 75 cm. O acionamento da descarga deve estar a uma altura de 1,00 m e ser preferencialmente do tipo alavanca ou com mecanismos automáticos (ABNT, 2004).

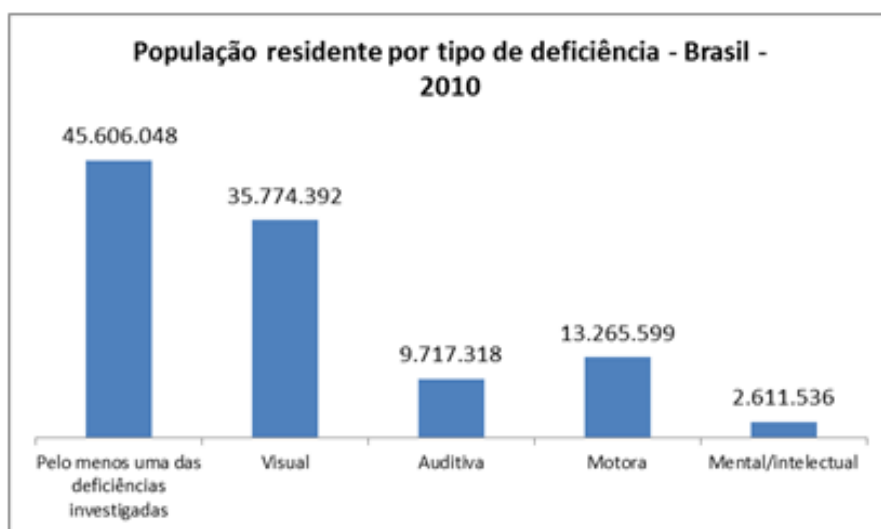
Mesmo diante desses três fatores aqui expostos complicando a inclusão no mercado de trabalho, há pessoas com deficiência que conseguem superar esses

obstáculos e terem seu emprego. O tópico seguinte abordará dos dados estatísticos do Brasil sobre esse assunto.

2.3 As estatísticas sobre a realidade brasileira

Para iniciar as análises acerca das estatísticas brasileiras em relação às pessoas com deficiências, o primeiro gráfico traz o quantitativo de deficientes no Brasil. Esses dados estão de acordo com o último Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estando o próximo previsto apenas para 2020.

Além do total de pessoas com pelo menos uma deficiência, o gráfico também quantifica o total de pessoas por tipo de deficiência.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nota: Algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência.

Por isso, quando somadas as ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrências de deficiência

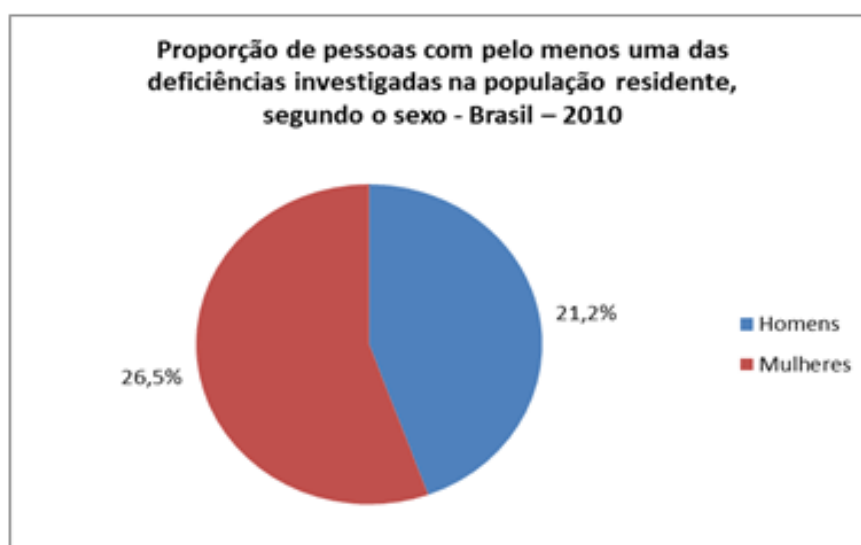
Gráfico 1 - População com Deficiência no Brasil

Como se pode ver no gráfico acima a predominância de deficiência no país é a visual, contendo mais de 22 milhões de pessoas a mais que deficiência motora que

aparece como o segundo maior número de casos, seguido por deficiência auditiva e por último está a deficiência intelectual.

Esse gráfico não quantifica o tipo de deficiência classificada como múltipla, ou seja, a associação de duas ou mais deficiências, por esse motivo a explicação na nota do próprio gráfico de que ao somar os totais de cada deficiência obterá um resultado superior ao total geral de deficientes pois é possível que a mesma pessoa tenha sido contabilizada mais de uma vez por apresentar deficiência múltipla.

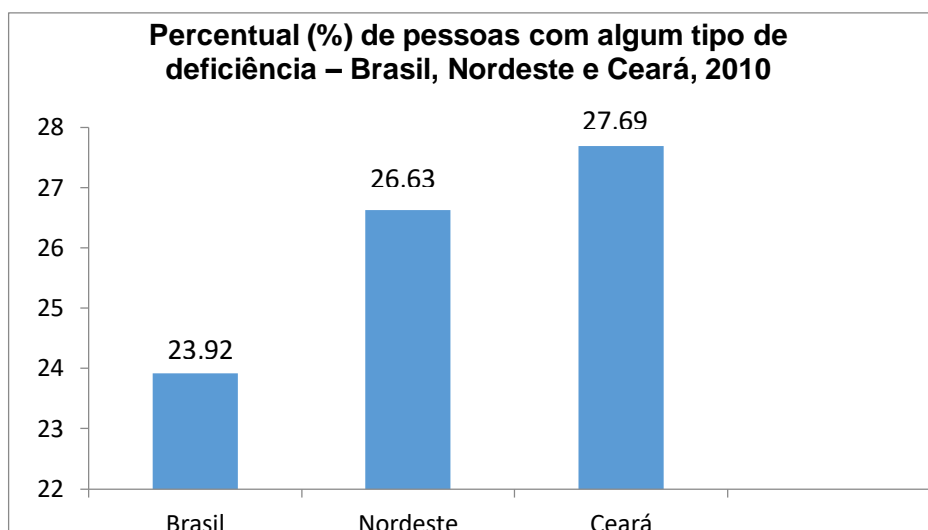
Já no que se refere ao gênero da pessoa, independentemente do tipo de deficiência o IBGE apresenta o seguinte resultado em relação ao total de habitantes masculino e feminino, com e sem deficiência.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 2 - Proporção de Pessoas com Deficiência por Gênero

Então a partir desse gráfico temos que, do total de mulheres habitantes no Brasil 26,5% tem alguma deficiência enquanto do total de homens esse número é de 21, 2%. Já o percentual total de deficientes no Brasil, é descrito nesse outro gráfico:



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010

Gráfico 3 – Comparação Pessoas com Deficiência no Brasil, Nordeste e Ceará

As demais informações contidas nesse gráfico estão presentes para aproximar mais da realidade local onde ocorrerá a pesquisa, uma vez que se trata da região e do estado onde se encontra a cidade de Fortaleza.

A seguir, o gráfico classificando os deficientes por faixa etária e novamente os percentuais não estão relacionados ao total de deficientes, mas em relação ao total de habitantes de cada faixa etária descrita.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 4- Proporção de Pessoas com Deficiência por Faixa Etária

Destaca-se o grande percentual de pessoas com deficiências entre a população com 65 ou mais anos. É possível que esse índice seja alto em decorrência de deficiências adquiridas no decorrer da vida, como por exemplo, a deficiência visual ou auditiva.

Contudo, o percentual mais relevante para esse trabalho é o 24,9% referente a faixa etária entre 15 a 64 anos, pois esse é o período que pessoa é (ou deveria ser) apta para o mercado de trabalho. Infelizmente, se para os 75,1% sem deficiência entrar e permanecer no mercado de trabalho não é tarefa fácil, imagina-se o tamanho da dificuldade para esse percentual com deficiência.

Segundo os dados Ministério do Trabalho (2015), esse é o gráfico que mostra o quantitativo da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal.

Número de Empregos Formais por Tipo Deficiência – 2015

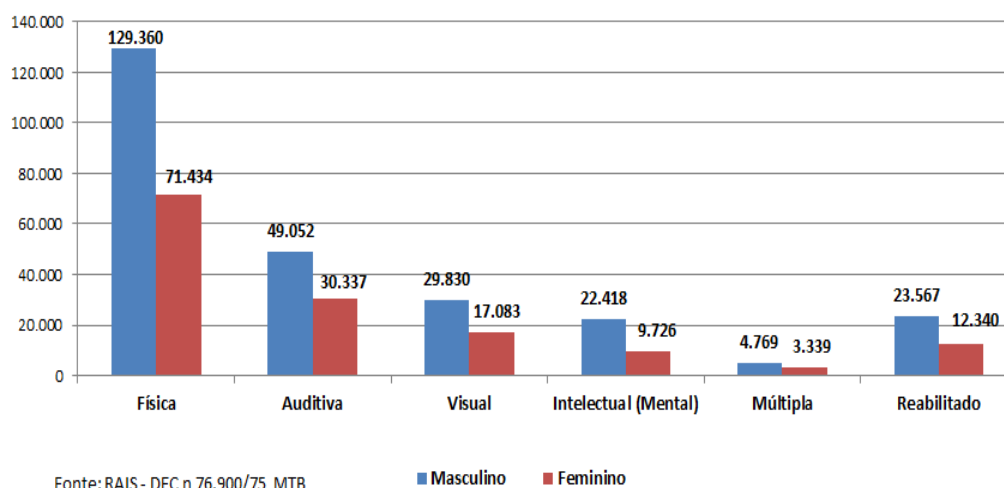


Gráfico 5 – Número de Empregos Formais por Deficiência

Esse gráfico demonstra que contrariando a expectativa de que se a deficiência visual é a de maior quantidade no país, portanto deveria ser a que mais tem empregos formais, na verdade é deficiência física a mais contratada. Também destaca-se a grande diferença entre o total de contratados homens e o de mulheres mesmo estando ambos na mesma categoria de deficiência.

Capítulo 3 – A conquista do direito de uma educação profissional

Se o acesso e permanência na educação básica, já é o grande desafio para as pessoas com deficiência, alcançar e concluir um nível de educação para formação no mercado de trabalho é mais raro ainda. Neste capítulo há uma retrospectiva da educação profissional brasileira avançando para a legislação vigente, meios para conseguir esse acesso e também as opções das Instituições de Ensino Superior no Ceará, que os deficientes possam vir a estudar.

3.1 – Histórico da Educação Profissional Brasileira

Durante os primeiros anos da colonização do Brasil, a economia era baseada “na extração e no comércio de madeira e agroindústria açucareira, enriquecendo os proprietários das terras” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.26) realizadas através do trabalho escravo.

A partir da implementação do modelo escravagista,

em determinadas ocupações, que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos, verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades como forma de não deixar dúvidas quanto a sua própria condição na sociedade, que era a de possuir o status de não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista e por conseguinte, não se identificou com eles (SANTOS, 2016, p.205).

Desde então, começava a surgir o preconceito acerca de trabalhos pesados e manuais que eram destinados principalmente aos escravos, mas também àqueles socialmente menos favorecidos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Essa forma de preconceito trará marcas e consequências por um longo período histórico em relação a educação profissional.

No que se refere ao início da educação no país, as primeiras escolas foram fundadas pelos jesuítas. Da mesma forma, os primeiros núcleos de formação para o trabalho, através das oficinas de carpintaria, de ferraria, de obras de construção, de pintura, de olaria, de fiação e tecelagem e de fabricação de medicamentos, foram fundados por eles. Além disso, outro marco do período colonial foi à descoberta de ouro em território brasileiro. A partir de então, surgiu a necessidade de saber trabalhar com ouro nas Casas de Fundição e da Moeda contudo, para esse tipo de aprendizagem só era permitidos homens brancos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, surgem a partir de 1809, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo D. João VI. Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujo o público alvo eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (BRASIL, 2007).

Em suma, esse período da permanência da Família Real no Brasil, “trouxe sensíveis mudanças para o quadro educacional da época, em decorrência, principalmente da criação de Cursos Superiores não teológicos e das primeiras instituições públicas de Ensino Superior” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.31).

Somente em 1827, esse projeto é aprovado “com a inclusão e a obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprendiam o desenho, necessário às artes e aos ofícios” (SANTOS, 2016, p.209).

Uma vez definida a estrutura da educação no país, precisava definir quem seria responsável por cada uma delas. Assim, “o poder central, [...] se reservou o direito, e a ele se limitou, do promover o Ensino Superior no país e a educação no Município da Corte, delegando às províncias o encargo de organizar e ministrar a

Educação Primária e Secundária em suas jurisdições” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.37).

No que se refere aos Liceus o autor Santos (2016) chama atenção para o fato que naquela época, o ensino de ofícios foi orientado por uma ideologia que se fundamentava em conter o crescimento de ordens contrárias à ordem política, objetivando não acontecer no Brasil o que estava acontecendo na Europa, devido as contradições da Revolução Industrial.

Outros fatos de grande importância ocorreram já na fase final do Império. O primeiro foi a assinatura da Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, denominada de Lei do Ventre Livre, que determinava que os filhos de escravos nascidos a partir daquela data eram livres. O segundo foi criação da Escola Mista a Imperial Quinta da Boa Vista, em 1882, que oferecia cursos de formação profissional para esses filhos de escravos libertos pela essa lei. Por fim, no dia 13 de maio de 1888, foi assinada a Lei n. 3.353, denominada Lei Áurea, extinguindo quase 400 anos de escravidão no Brasil (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No dia 15 de Novembro de 1889 foi Proclamado a República do Brasil, iniciando um novo período histórico do país, conhecido como Primeira República. Sobre a transição entre esses dois períodos, sobretudo do ponto de vista socioeconômico pode-se dizer que “embora o Brasil estivesse centrado fortemente no modelo agro – exportador, tivemos uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial” (SANTOS, 2016, p.212).

Essa nova forma de se pensar a economia do país teve reflexos diretos para educação profissional, pois, no início do século XX, houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação (BRASIL, 2007).

As aulas nessas escolas eram ministradas a noite e os conteúdos era primeiro o ensino para ler, escrever e contar e depois o ensino do ofício. No entanto diversos foram os fatores que levaram ao fracasso dessas escolas: os prédios não tinham estruturas adequadas, falta de mestres para ensinar o ofício especializado, falta de professores qualificados e grande número de evasão dos alunos, principalmente após a terceira série, pois já tinham uma mínima condição de ir trabalharem nas fábricas (SANTOS, 2016).

Embora o Brasil não fizesse diretamente parte, durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), a dificuldade de importar produtos manufaturados juntamente com a queda na venda do café, levou o país a investir na instalação de indústrias. Conseqüentemente, “a industrialização trazia consigo, não só a urgência do aumento da oferta do Ensino Profissional, como, também, a necessidade de melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Os grupos que promoveram e apoiaram Getúlio Vargas, a partir do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 1930, fizeram a opção “pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agro – exportador, [...], devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20” (SANTOS, 2016, p. 215).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorrido em 1932 criticava a histórica dualidade do sistema escolar brasileiro, uma voltada para a capacitação profissional, direcionada para as classes menos favorecidas, e outra dedicada à oferta dos Ensinos Secundários e Superior, direcionada para a elite intelectual. Em decorrência desse Manifesto, pode-se afirmar que a Carta Constitucional de 1937 foi a primeira a incluir a educação profissional, com uma considerável ênfase, mas continuando a destiná-la às ‘classes menos favorecidas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Já, no ano de 1942, o governo de Getúlio Vargas cria Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) que nasceu a partir das exigências de expansão industrial brasileira, com um importante papel para a formação de mão de obra

qualificada de um modo mais rápido e mais prático. Porém, com a queda do Estado Novo em 1945, reestabelece a luta por mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial que tinha como objetivos principais a equivalência entre o ensino profissional e o ensino secundário e também a eliminação da dualidade (SANTOS, 2016).

Durante o Governo de Juscelino Kubitschek, que tinha como *slogan* 50 anos em 5, era urgente a necessidade de formação de nível técnico no país para atender a demanda do crescimento industrial. Assim em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

Já com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), no que consiste a Educação Profissional,

estabeleceu a completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Superior. Foi permitida, também, a matrícula no Ensino Médio, para os concludentes dos Cursos de Aprendizagem, em série adequada do grau de estudo atingido na referida etapa. Finalmente, ficou definido o currículo não profissional dos cursos do 1º Ciclo do Ensino Médio, assim como, foi facultada a criação de Cursos Pré-técnicos, com duração de um ano, que seriam ofertados pelas escolas técnicas e contemplariam as disciplinas do Curso Colegial Secundário (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 71).

Todavia, “a equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61, entretanto, não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro” (SANTOS, 2016, p.219).

Após o Golpe Militar de 64, inicia-se um período de ditadura no Brasil. Durante esse período, as políticas educacionais consideraram que a educação dos jovens deveriam estar voltadas para o mercado de trabalho. Essa posição foi fundamentada nos pressupostos da concepção tecnicista, pela vinda de consultores norte-americanos e pelo “financiamento da United States Agency for International Development (USAID) para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas, voltadas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.75).

Sob o governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei no 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Então, o governo se utilizou da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, como garantiria a inserção no mercado de trabalho que estava em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento. Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos, o que houve foi a redução dos conteúdos relacionados as letras e as artes, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, priorizando as áreas das ciências (BRASIL, 2007).

No ano de 1982, o governo altera o primeiro artigo da LDB de 1971 substituindo “o termo ‘qualificação para o trabalho’ pelo termo ‘preparação para o trabalho’. A partir de então, a oferta da habilitação profissional, [...] ficou a critério do estabelecimento escolar” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 86). Portanto as escolas de segundo grau podem retornar o seu foco para o ensino propedêutico.

Na educação profissional, também em 1986, o Governo Federal institui o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) que “previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais, e agrícolas de Ensino 1º e 2º Graus e se embasava em uma visão produtivista e fragmentada da educação, que reeditou a Teoria do Capital Humano” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.90).

Como se pode observar, da mesma forma que os deficientes sofreram um longo processo de exclusão na educação básica, essa marca também está presente no direito a uma formação profissional, que como já foi dito é condição necessária para se conseguir a inclusão no mercado de trabalho. Felizmente no contexto mais recente os deficientes começam a serem inseridos na perspectiva de uma educação profissional.

3.2 Legislação Vigente da Educação Profissional

No ano de 1988 é aprovada a nova Constituição Federal Brasileira que em um dos seus incisos do artigo 7º critica a antiga dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispõe sobre a proibição de fazer distinção entre trabalho manual e trabalho técnico e intelectual ou entre os respectivos profissionais. Dois anos após a constituição, o Ministério de Educação cria Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) responsável pela educação tecnológica, depois transformada na Secretaria Média e Tecnológica (SEMTEC) que objetiva articular as educação propedêutica com a educação profissional, embora esse objetivo não tenha sido atingido (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990. Já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que neste contexto educacional da década de 90 é transferida para os jovens e os trabalhadores a responsabilidade de superar as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais, buscando se capacitar e desenvolver competências necessárias para atender as exigências do mercado de trabalho (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No que se refere a inclusão no mercado de trabalho pelas pessoas com deficiência, um grande marco acontece no ano de 1991, com a aprovação da Lei de Cotas que determina que:

empresas com mais de cem funcionários ocupem uma porcentagem do total de vagas com pessoas com deficiência ou pessoas reabilitadas profissionalmente pelo INSS, em uma gradação crescente, que varia de 2% a 5% proporcional ao número de funcionários da empresa [...] O descumprimento da lei pode ocasionar autuações, multas e o

encaminhamento do caso para o Ministério Público do Trabalho, que pode instaurar uma ação civil pública contra a empresa infratora (LEME, 2015, p. 3).

Com a nova LDB de 1996, a educação brasileira fica estruturada em dois níveis: educação básica e educação superior, enquanto a educação profissional não está em nenhum dos dois, ela passa a ser considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. Já a concepção de ensino médio deve ser orientado, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade socioeconômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Entretanto, grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui a formação integral pela aprovação no vestibular. Como alternativa aos filhos da classe populares é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, porém tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, devido aos processos seletivos de nível elevado, uma vez que a quantidade de vagas é muito menor do que a demanda (BRASIL, 2007).

Já no início do século XXI, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, que divulgou diretrizes para cada nível e modalidade de ensino com metas para serem atingidas no período de vigência desse plano (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Percebe-se que esse plano contempla todos os aspectos da nossa educação.

No que consiste a educação profissional, o Plano Nacional de Educação para essa modalidade, em síntese determina que:

A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil. As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural (BRASIL, 2001, s/p).

Ou seja, a responsabilidade de se capacitar para o mercado de trabalho, não é mais exclusiva dos jovens e trabalhadores, pois é papel do poder público criar essas oportunidades de formação profissional.

Ainda durante o período de vigência desse Plano Nacional de Educação no ano de 2007, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) cria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que busca garantir a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino; o atendimento educacional especializado; possibilidade da continuidade de escolarização em níveis mais elevados do ensino; formação dos profissionais de educação para a inclusão; participação da família; acessibilidade em diversos setores e articulação de diversos setores na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

A Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 prevê a obrigatoriedade e a gratuidade da educação dos quatro aos 17 anos de idade. Assim, a Educação Infantil e o Ensino Médio também passariam a ser contemplados, com programas suplementares de material-didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Posteriormente no ano de 2013, através da Portaria do MEC n. 671, o governo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) para ingressar nos Cursos Técnicos subsequentes ao Ensino Médio (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Já no ano de 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que segundo seu artigo 1º essa lei está “destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

Por se tratar de um Estatuto, contempla os mais variados contextos da vida social da pessoa com deficiência: saúde, educação, moradia, transporte, trabalho, assistência social, cultura, esporte e lazer, entre outros. No entanto, os capítulos necessários para fundamentação dessa pesquisa são educação e trabalho.

Apesar de focar nesses dois capítulos da lei, alguns aspectos gerais precisam ser esclarecidos sobre o ponto de vista da lei e o primeiro refere-se a quem são essas pessoas que o estatuto abrange. Conforme seu Artigo 2º é considerada uma pessoa com deficiência aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.1).

Dentro do capítulo referente à educação, recortam-se os artigos referentes à educação profissional, os Artigos 28 e 29.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

[...]

Art. 29. As instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas, são obrigadas a reservar, em cada processo seletivo pra ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuadas ou de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e de graduação e pós graduação, no mínimo 10% (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência.

§1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput desse artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas aos demais estudantes.

§2º Os cursos mencionados neste artigo não poderão excluir o acesso da pessoa com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência (BRASIL, 2015, p. 9 – 10).

Após a leitura desses artigos fica explícito a preocupação do governo com garantir a profissionalização das pessoas com deficiência para que eles possam a partir do seu salário ter uma vida mais independente e autônoma, pois não dependerá do Benefício de Prestação Continuada (uma espécie de pensão do governo) e nem da caridade de parentes e amigos.

Enfim, o processo entre os cursos de profissionalização até a inclusão no mercado de trabalho, também possui determinações previstas nessa Lei.

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalhos acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidões plenas.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação (BRASIL, 2015, p.12).

No ano de 2016, a nova Lei nº 13.409 altera a chamada Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012) incluindo as pessoas com deficiência no texto da lei.

Art. 1o Os arts. 3o, 5o e 7o da Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

....." (NR)

"Art. 5o Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

....." (NR)

"Art. 7o No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas" (NR) (BRASIL, 2016).

A partir dessa Alteração da Lei das Cotas, passou a se garantir o acesso das pessoas com deficiência a uma educação profissional seja no ensino médio técnico

ou no ensino superior em instituições públicas. O próximo tópico abordará cada uma do leque de opções para o acesso a uma educação profissional.

3.3 Acesso a uma Educação Profissional

Atualmente continua vigente a dualidade entre cursar um Ensino Médio Técnico e a modalidade do Ensino Superior, através das Universidades ou Institutos Federais.

Através do programa “Brasil Profissionalizado” o governo federal tem como finalidade expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, através do repasse de verbas para os estados, para investir na construção e reformas de escolas profissionais, assim como na formação e qualificação de professores. Entre o ano de 2007 até 2016 já foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações ou reformas, espalhadas em 22 estados (MEC, 2018).

O estado do Ceará é um dos estados contemplados pelo programa. Segundo os dados da Secretaria de Educação do Ceará em 2008 o estado tinha 25 escolas de ensino médio técnico distribuídas em 20 municípios com 4 opções de cursos. Após dez anos do programa do Brasil Profissionalizado, hoje são 119 escolas localizadas em 95 municípios e 52 opções cursos, nas mais diversas áreas de atuação, no entanto os mais procurados são Enfermagem, Informática e Redes. (SEDUC, 2018).

Em 2011, também, foi promulgada Lei n. 12.513, de 26 de outubro, que estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), “com a finalidade de ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.169).

Segundo o Ministério de Educação, o PRONATEC articulou quatro ações de política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pré-existent na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC): Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. (MEC, 2018). No caso, o Brasil Profissionalizado passa a ser uma das ações do PRONATEC.

O público alvo do PRONATEC são estudantes no Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação Jovens e Adultos (EJA); trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo, em escolas de rede pública ou se foi bolsista integral em instituições privadas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Para acontecer esse programa o governo federal estabeleceu algumas parcerias. São elas: as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação e as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem. (MEC, 2018). As instituições de serviços nacionais de aprendizagem são duas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Além do PRONATEC, existe outro programa chamado MedioTec, que é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. No entanto, o aluno contemplado nesse programa tem direito a uma Bolsa de Assistência Estudantil para custear despesas com alimentação e transporte (MEC, 2018).

Já o acesso ao nível superior ocorre atrás da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é composto por quatro Provas Objetivas, sendo 45 questões cada distribuídas por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas

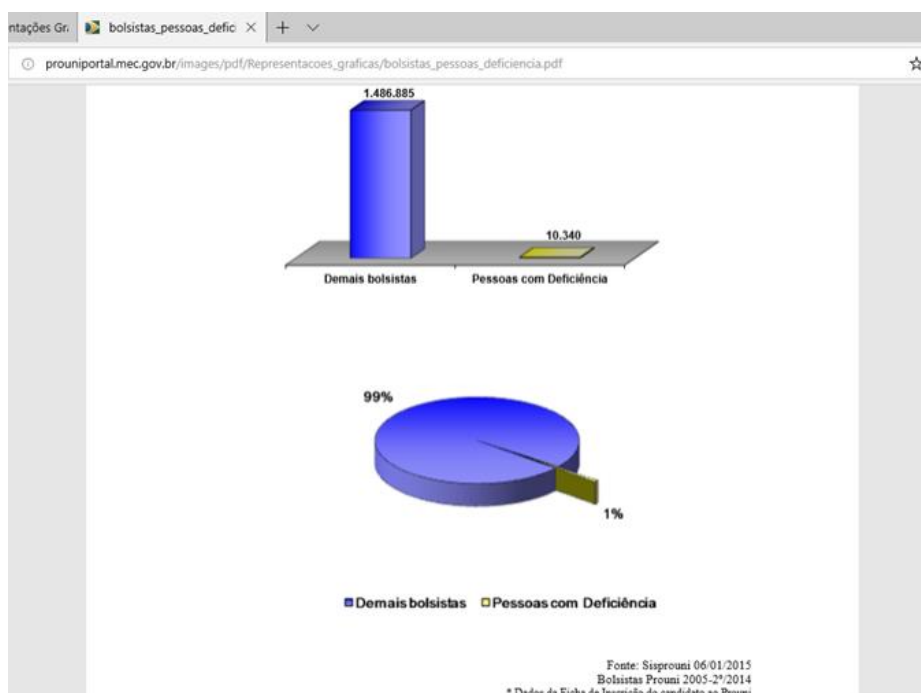
Tecnologias) e uma Redação Dissertativa – Argumentativa a partir de uma situação problema (MEC, 2018).

Durante a inscrição da prova o candidato poderá solicitar um atendimento especializado nos dias das provas. Esse tipo de atendimento é oferecido a pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e discalculia. Entre as possibilidades desse atendimento no dia da prova são: prova em braille; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada ou super ampliada (fonte de tamanho 18 e tamanho 24, respectivamente), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e mobiliário acessível. Já no período posterior as provas, surdos e disléxicos tem direito a correção diferenciada da redação (MEC, 2018).

Após o resultado da prova o candidato poderá ter acesso ao Ensino Superior através de Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Instituições Portuguesas (MEC, 2018).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado no ano de 2005 e consiste em conceder bolsas de estudos, integral ou parcial, para cursos de ensino superior em faculdades particulares. Os critérios para participar do programa: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura (MEC, 2018).

O quantitativo de pessoas com deficiência contemplados pelo programa em território nacional no ano de 2015.



Fonte: Sisprouni 06/01/2015 Bolsistas Prouni 2005-2º/2014 * Dados da Ficha de Inscrição do candidato ao Prouni.

Gráfico 6 – Comparação Bolsistas do Prouni com e sem deficiência

Apesar de 1% das bolsas concedidas as pessoas com deficiência ser um percentual muito pequeno, quando se observa o número absoluto no total de 10.340 alunos com deficiência estudando em faculdades particulares, já representa um grande avanço para esse público que até pouco tempo não poderia sonhar com um diploma.

Para o acesso as universidades públicas os candidatos do ENEM devem se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos. Na inscrição do SISU o candidato deve definir se deseja concorrer as vagas de ampla concorrência ou de cotas e escolher até duas opções de cursos ofertados pelas instituições participantes. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem e eventuais ponderações, pesos atribuídos às notas ou bônus (MEC, 2018).

3.4 Instituições de Ensino Superior no Ceará

No estado do Ceará os candidatos tem duas opções de instituições federais: Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Instituto Federal do Ceará (IFCE), e também três opções de Universidades Estaduais: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

A UFC é composta de sete campi, sendo três na cidade de Fortaleza: Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, e quatro localizadas no interior: Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús e Campus de Russas (UFC, 2018).

Ao todo ela oferece 119 cursos de graduação sendo 110 presenciais e 9 na modalidade educação a distância, distribuídos no total de sete campos universitários (três na capital e quatro no interior) e somente na seleção do SISU 2015 a universidade teve 184.081 candidatos inscritos disputando 6.268 vagas (UFC, 2015).

Outra opção de instituição federal é o Instituto Federal do Ceará. Faz parte da proposta político-pedagógica de qualquer Instituto Federal

ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado [...], bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (MEC, 2010, p. 26).

No que consiste a inclusão dentro da universidade, antes da implantação das cotas, a UFC já tinha pessoas com deficiência em seu corpo discente. De acordo o Censo 2017.2, informado pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, havia 88 estudantes, já considerando os alunos do Curso de Letras-Libras, com deficiência estavam matriculados na Universidade, sendo 49 alunos com deficiência auditiva, 18 com deficiência visual, 13 com deficiência física, 7 com altas habilidades e 1 com

TEA/déficit de atenção. Atualmente, após o sistema de Cotas do SISU, estão matriculados 285 estudantes, incluídos os alunos do curso de Letras-Libras, a maioria com deficiência física sendo 127 alunos, seguidos por 66 com deficiência visual, 64 com deficiência auditiva, 18 com TEA/ déficit de atenção, 7 com altas habilidades e 3 com deficiência múltipla (UFC, 2018).

No caso do Instituto Federal do Ceará esses dados, relativos ao ano de 2016, são bem mais detalhados especificando os totais de cada sede e ainda separando por sexo masculino e feminino, como pode ver na figura a seguir.

https://ifce.edu.br/instituto/anoario-estatistico/a-n-u-a-r-i-o-e-s-t-a-t-i-s-t-i-c-o_-2017.pdf

Informações	Campi													
	Acaraú	Aracati	Baturité	Canacim	Canindé	Caucaia	Cedro	Crato	Crato	Crato	Fortaleza	Guaramiranga	Iguatu	Itapipoca
Portadores de Necessidades Especiais – Sexo Masculino														
Sim	24	21	10	12	22	17	44	18	9	144		22	9	10
Não	233	274	159	135	296	157	526	239	244	3587	8	306	34	95
Total	257	295	169	147	318	174	570	257	253	3731	8	328	43	105
Portadores de Necessidades Especiais – Sexo Feminino														
Sim	44	14	22	13	18	9	32	18	2	79	1	50	3	9
Não	393	237	236	128	290	132	302	282	136	2189	27	472	22	122
Total	347	251	258	141	308	141	334	300	138	2268	28	522	25	131
Tipos de Necessidades Especiais – Sexo Masculino														
Auditiva		2	2	1			3	1		6		3		
Física	3	3		2	1	1	2	1		6		5	1	1
Visual	14	8	7	4	13	12	21	12	7	40		9	4	6
Outras	7	8	1	5	8	4	18	4	2	27		5	4	3
Total	24	21	10	12	22	17	44	18	9	79		22	9	10
Tipos de Necessidades Especiais – Sexo Feminino														
Auditiva	2	1	1		1			1		6		1		1
Física	1	1	1	1	1		1	1		14		3		
Visual	31	10	16	8	14	8	23	11	2	65		38	3	7
Outras	10	2	4	4	2	1	7	6		59	1	8		1
Total	44	14	22	13	18	9	32	18	2	144	1	50	3	9

Fonte: Anuário Estatístico – IFCE, 2017 Figura 10 – Alunos com Deficiência Matriculados no IFCE

Analisando os dados referentes a capital Fortaleza pode-se concluir que do total de 5.999 alunos, 223 alunos tem deficiência, sendo 105 deficientes visuais (não separando a baixa visão e cegueira), 12 deficientes auditivos, 20 deficientes físicos e 86 com outros tipos de deficiência. Já somando os dados do interior pode-se afirmar que dos 5.848 alunos, 453 tem deficiência, estando a maioria concentrada no município de Caucaia com 76 deficientes e a menor concentração no município de Guaramiranga com apenas 1 aluno deficiente.

Cada uma dessas instituições tem seu próprio órgão responsável para garantir uma melhor inclusão desses alunos com deficiência. No caso da UFC o setor responsável é a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e no IFCE existem os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui foi fundada no ano de 2010 e atua em três eixos: atitudinal, tecnológico e pedagógico. Em síntese as ações realizadas pela Secretaria são: Elaborar e gerenciar ações de acessibilidade; Estimular a inserção de conteúdos sobre acessibilidade nos projetos pedagógicos de cursos e graduação, o desenvolvimento de pesquisas de Avaliação Pós-Ocupação nos prédios da UFC, a acessibilidade em ambientes virtuais e nos produtos e eventos de comunicação e marketing e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na Universidade; Identificar e acompanhar os alunos com deficiência na UFC detectando metodologias de ensino que representam barreiras para os alunos com deficiência e propondo estratégias alternativas; Oferecer orientação e apoio pedagógico a coordenadores e professores, estabelecendo um canal de comunicação entre estes e os estudantes com deficiência e suporte às unidades acadêmicas para a efetivação da acessibilidade na UFC com serviços como digitalização e edição de textos acadêmicos, traduções e interpretações do par linguístico Libras/Português, apoio pedagógico a estudantes, apresenta recursos de tecnologias assistivas, entre outras ações; Promover eventos para informar e sensibilizar a comunidade universitária e formação de recursos humanos em gestão de políticas relacionadas às pessoas com deficiência, qualificando-os para um atendimento adequado (UFC, 2018).

No IFCE, os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas foram fundados em 2005 e fazem parte de conjunto de ações integradas entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Seus objetivos são: Buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na Instituição de ensino, possibilitando às pessoas da

comunidade com deficiência o acesso a todos os espaços físicos dos *campi*, conforme as normas previstas em lei; Promover condições necessárias para o ingresso, a permanência e o êxito educacional de discentes com deficiência e também eventos e debates sobre Educação Inclusiva com o intuito de informar e sensibilizar a comunidade acadêmica no âmbito do IFCE e de outras instituições; Atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, colaborando com a adaptação dos referenciais teórico-metodológicos; Articular junto ao *Campus* e à PROEXT a disponibilização de recursos específicos para aquisições de materiais de consumo e permanente que possibilitem a promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade; Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que facilitem esse processo; Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência no IFCE e em espaços sociais e Assessorar a Diretoria de Ingressos do IFCE especificamente nos casos de ingresso de estudantes e servidores com necessidades específicas e quando necessário, no processo de alterações nas regulamentações que visem o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência (IFCE, 2018).

Além das instituições federais o Estado do Ceará também possui três universidades estaduais: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). As particularidades de cada uma delas será apresentado a seguir.

A única que está situada tanto na capital como no interior é a UECE, as demais se localizam apenas em cidades do interior. O mapa a seguir mostra a localização dos campus da UECE sendo três em Fortaleza e seis no interior.



Fonte: UECE em números, 2016, p. 4

Figura 11 - Mapa do Ceará Localizando Campus da UECE

Em relação aos cursos de graduação são 27 opções divididos por centros: Centro de Estudos Sociais Aplicados, Centro de Ciência e Tecnologia, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Humanidades, Centro de Educação e Faculdade de Veterinária, distribuídos nos campi localizados em Fortaleza, 4 opções na Faculdade de Educação de Crateús, 8 opções na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu sendo 6 em Iguatu e 2 em Mombaça, 4 opções na Faculdade de Educação de Itapipoca, 10 opções Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, na cidade de Limoeiro do Norte, 12 opções Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central em Quixadá e 4 opções na Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Região dos Inhamuns (UECE, 2018).

Além da UECE, o estado do Ceará ainda conta com mais duas universidades. A Universidade Regional do Cariri está situada em 5 municípios, oferecendo 12 opções de cursos no Campus de Crato, 4 opções no Campus Iguatu, 5 opções (sendo duas como tecnólogo) no Campus Juazeiro do Norte, 3 opções na Unidade Descentralizada

de Campos Sales e 2 opções na Unidade Descentralizada de Missão Velha (URCA, 2018). A Universidade Estadual Vale do Acaraú possui quatro campus: porém todos localizados no único município, Sobral. A Universidade oferta 21 opções de cursos (UVA, 2018). O processo seletivo das três Universidades estaduais continuam com a seleção através do vestibular, dividido em duas fases, contudo partes das suas vagas são reservadas para os cotistas, entretanto o percentuais variam de acordo com o edital de cada universidade.

Na UECE, 50% das vagas serão destinadas as cotas sociais e etno-raciais (UECE, 2018) e “o percentual de 3% (três por cento) de suas vagas da ampla disputa para Pessoas com Deficiência (PcD), de conformidade com a Lei Estadual Nº 16.197, de 17/01/2017, publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará de 18 de janeiro de 2017” (UECE, 2018, p.8-9). Na URCA a distribuição de vagas no vestibular se dá com a seguinte divisão, 60% das vagas serão destinadas para a Livre Concorrência, 30% das vagas serão destinadas para aos que atendem o perfil das cotas sociais e etno-raciais e 10% das vagas para Pessoas com Deficiência (URCA, 2018). Por fim, na UVA, o percentual de vagas para as cotas também será de 50%, não havendo, vagas específicas para pessoas com deficiência (UVA, 2018).

PARTE II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

4. Metodologia de cariz Etnográfico

A presente pesquisa se propõe a investigar se existe inovação pedagógica nos cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência da instituição SENAC e tem como objetivos específicos: analisar as práticas pedagógicas dos cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência do SENAC e interpretar se os resultados obtidos na pesquisa de campo se enquadram dentro dos pressupostos da inovação pedagógica.

No que consiste a metodologia de pesquisa existem duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. No entanto, precisa-se deixar claro que *“a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica”* (MINAYO, 2009, p.22). Portanto, o objetivo desse tópico é esclarecer os porquês da escolha pela abordagem qualitativa, sem desmerecer a importância da abordagem qualitativa para outros tipos de pesquisa.

A pesquisa quantitativa sofre influência do positivismo e se utiliza da filosofia e dos conceitos matemáticos para explicar a realidade, entendendo essa realidade como estruturas e instituições identificadas ‘a olho nu’ de um lado e crenças e valores de outro. Portanto, para a pesquisa quantitativa *“os dados recolhidos na pesquisa empírica das estruturas e instituições são suficientes para explicar a realidade social.”* (MINAYO, 2009, p. 23).

Em concordância com essa afirmação da autora, Lapassade descreve como se daria uma pesquisa acerca de uma realidade social a partir de uma abordagem quantitativa. Segundo ele, Para conduzir uma investigação segundo as normas do método quantitativo, inicialmente, se estabelece uma amostra estatística e aleatória da população a estudar. Dessa forma, admite-se que os membros dessa atmosfera constitui um modelo reduzido da população total, com suas principais características demográfica (LAPASSADE, 2005).

Continuando nessa linha de raciocínio, toda a noção de ideologia, valores, crenças e cultura das pessoas seriam desconsiderados durante a pesquisa porque, “para os positivistas, a ‘vida interior’ é do domínio privado e não poderia ser objeto de pesquisa para sociologia” (LAPASSADE, 2005, p. 113).

Após anos da soberania do positivistas, uma nova abordagem vai se contrapor. “With these studies, the anthropology epistemologically breaks the positivist paradigm that rejected subjectivity and advocated neutrality and distance between the observer and the observed” (SOUSA, s/d, p. 4). Portanto, segundo essa citação a antropologia quebra com o paradigma positiva e suas concepções, dando início a uma abordagem qualitativa nas pesquisas.

O verbo da pesquisa qualitativa é compreender. Logo, o pesquisador qualitativo busca a compreensão dos fenômenos, considerando a subjetividade humana e não simplesmente descartando todos os dados que não podem ser mesuráveis (MINAYO, 2009).

Então a abordagem qualitativa,

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p.21).

Portanto para atingir os objetivos já explicitados anteriormente, mais importante que quantificar ou mensurar os dados coletados no campo, é compreender nos detalhes, a partir das percepções dos próprios sujeitos da pesquisa as peculiaridades daquele contexto histórico e social. Contudo, “pretender o conhecimento dos âmbitos da qualidade da vida humana não significa mergulhar sem rumo algum, tampouco considerar que qualquer informação sobre qualquer assunto deve ser coletada e

analisada” (MACEDO, 2010, p. 42). Daí a importância de escolher um único método, no caso, a etnografia.

A escolha do método etnográfico, entre as ramificações que a pesquisa qualitativa permite, também não foi aleatória pois, “Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, ‘povo’ + *gráphein*, ‘descrever’ + *ia*), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de...” (SOUSA, 2010, p.4). Logo, a etnografia se propõe a descrever a realidade de um determinado grupo social.

Já para Fino, existe uma diferença entre a etnografia que tem sua origem na antropologia e a etnografia da educação, enquanto a primeira tinha uma finalidade estritamente descritiva, a outra supera a dependência descritiva devido ao seu enfoque pluridisciplinar, portanto mais do que descrever uma realidade precisa-se interpretá-la a partir dos diferentes pontos de vistas que os sujeitos daquele grupo possam fornecer (FINO, 2008).

Sousa também utiliza essa nomenclatura da etnografia da escola, para ela esse tipo de etnografia terá “um papel determinante na aproximação e comunicação da Escola, ou melhor dito, das várias Escolas, com as ‘mentes culturais’ das diversas comunidades” (SOUSA, s/d p.6).

Contudo, para conseguir perceber toda a complexidade e diversidade de relações que essa realidade pode apresentar o pesquisador deverá estar atento com o modo de seu olhar, principalmente aos detalhes, pois são essas pequenas coisas que “passam a ser o objecto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico” (SOUSA, 2006, p. 5).

Já na opinião de Lapassade, a etnografia, chamada por ele de etnometodologia, “tem por objeto a atividade metódica dos membros na produção e na manutenção da ordem social” (LAPASSADE, 2005, p.44). Mais adiante, o mesmo autor também

chama atenção para o fato de que “a relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global” (LAPASSADE, 2005, p.70). Reforça a ideia da necessidade de um ‘olhar etnográfico’ durante todo o desenvolvimento da pesquisa, para perceber os momentos de reforçar essas relações entre pesquisador e pesquisados.

Ainda no que se refere a questão conceitual da etnografia, mais especificamente, ao se utilizar etnografia no campo da inovação pedagógica Fino chama atenção que “voltando a colocar a questão da inovação pedagógica em termos de quebra de paradigma, não se pode esperar que seja a etnografia provocá-la, mas é possível utilizar a etnografia para descrever e para interpretar.” (FINO, 2011, p. 6) Ficando claro que não basta o pesquisador compreender e interpretar a realidade estudada, para que a mesma se transforme. Uma possível transformação dependeria de outros fatores que vão além das possibilidades da etnografia.

4.1 Instrumentais de coleta de dados

Após definir os pressupostos metodológicos que nortearam essa pesquisa, precisa-se agora definir os passos e os mecanismos de coleta dados que deve ser “fruto de múltiplos encontros e interações cujas formas podem ser categorizadas” (LAPASSADE, 2005, p. 84). Importante destacar que todos esses mecanismos são fundamentais ao se propor uma pesquisa etnográfica, há necessidade de utilizar as técnicas da observação participante, entrevistas e estudo de documentos (FINO, 2008). Por isso que cada um desses métodos serão aprofundados.

4.1.1 Observação Participante

A simples observação desempenha papel imprescindível durante todo o processo de pesquisa, todavia é na fase de coleta de dados que seu papel se torna mais evidente. Entre as vantagens desse método permite o pesquisador perceber os fatos diretamente sem qualquer mediação (GIL, 1999).

No que consiste, especificamente à observação participante, o primeiro passo para iniciar qualquer pesquisa do tipo qualitativa é conhecer o campo da pesquisa, através da observação participante, que significa a entrada do pesquisador no campo de pesquisa e que pode se desenvolver de três tipos, dependendo do nível de envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo: periférica, ativa e completa (MACEDO, 2010).

Concordando com Macedo, sobre a importância da observação participante, Lapassade afirma que a observação participante é fundamental para a investigação etnográfica, pois trata-se de uma

Pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, os dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências (BOGDAN & TAYLOR, 1975 apud LAPASSADE, 2005, p.69).

Já sobre o nível de envolvimento do pesquisador, ele traz nomenclaturas diferentes das propostas por Macedo. Sendo de quatro tipos: “observador completo”, o “observador enquanto participante”, o “participante enquanto observador” e o “participante completo” (LAPASSADE, 2005).

No entanto, Brazão traz as diferenças dos níveis de envolvimento. Quando o observador participa das atividades que está observando ele é o participante completo. Quando o observador não se submete às atividades observadas, ele é o participante observador. Já quando as atividades a observar são de domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação, ele é o observador participante. Por fim, quando as atividades estão para além do observador, como por exemplo, observar atrás de um vidro, ele é o observador completo (BRAZÃO, 2007, p. 295).

Para os fins dessa pesquisa será utilizado o participante observador com uma implicação periférica. Isso significa que “o pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um status no interior do grupo [...] Esse status vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo uma certa distância” (LAPASSADE, 2005, p.73).

4.1.2 Diário de Campo

Paralelamente ao processo de observação, se inicia outro instrumento muito importante para a pesquisa: o diário de campo. Esse tipo de diário, “é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo e desde o início do século passado veio assumir um estatuto de instrumento de pesquisa” (BRAZÃO, 2011, p. 299).

Já para Macedo (2010) este instrumental consiste na escrita do pesquisador ao longo de toda a pesquisa, cujo lhe é permitido escrever seu texto em primeira pessoa, com informações sobre suas percepções, reflexões, subjetividades.

Além disso, o mesmo autor também defende que ao final da pesquisa esse instrumental se torna valioso para análise dos resultados, porque, “a prática do diário de campo permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso, pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas” (MACEDO, 2010, p. 133).

No diário de campo, as anotações do pesquisador etnógrafo são feitas dia a dia, implicando uma observação participante junto aos sujeitos da pesquisa. O registro destes dados e de outros, permite a posterior teorização científica e a análise de comparação da realidade encontrada nas pequenas culturas (turmas) com as esperadas pelas teorias (BRAZÃO, 2007).

4.1.3 Entrevista

O terceiro dispositivo de coleta de dados que irá ser adotado é a entrevista, pois ela “é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão – de forma indexal (encarnada, enraizada segundo a etnometodologia) – do significado social pelos etnopesquisadores” (MACEDO, 2010, p. 107).

A constante utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais: possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 1999).

Como no caso da observação, também há diferentes formas de entrevistas, definidos da seguinte forma: a primeira visa elaborar um relato de vida como uma autobiografia, a segunda busca o conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis e a terceira visa descrever de uma categoria de situações ou de pessoas (LAPASSADE, 2005). Para atender os objetivos dessa pesquisa, foi adotado o segundo tipo de entrevista.

Já no que se refere ao tipo de estrutura das entrevistas são cinco tipos. Ela é uma sondagem de opinião quando se utiliza um roteiro de perguntas totalmente estruturado, semiestruturada quando combina perguntas abertas e fechadas, aberta ou profundidade, quando o entrevistado pode falar livremente sobre o tema e as perguntas são utilizadas para aprofundar as reflexões, focalizada quando se destina apenas em esclarecer um problema e projetiva quando utiliza técnica recursos visuais para o entrevistado falar sobre o que vê, normalmente utilizada em temas polêmicos (MINAYO, 2009).

Durante a pesquisa foi utilizado tanto a entrevista não estruturada, uma vez que *“a conversa corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas a medida que participa*

das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc” (MACEDO, 2010, p.104) como também a entrevista semiestruturada que segundo o mesmo autor, se trata de um encontro, vários encontros face a face entre um pesquisador e atores, que visa compreender as perspectivas que as pessoas entrevistadas tem sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria (MACEDO, 2010).

Tanto por razões éticas quanto técnicas, a entrevista deve se encerrar num clima de cordialidade, pois o entrevistado fornece as informações sem receber qualquer tipo de vantagem, logo convém que seja tratado de maneira respeitosa pelo entrevistador, sobretudo no encerramento da entrevista, quando sua missão já está cumprida. Além disso, é frequente a necessidade de entrevistas posteriores, portanto convém o pesquisador deixar ‘a porta aberta’ para os próximos encontros (GIL, 1999).

Durante a pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com um professor de cada turma, com o supervisor pedagógico, com a intérprete e com um aluno com deficiência visual. Inicialmente, o aluno surdo também deveria ser entrevistado juntamente com o auxílio da interprete, no entanto por não possuir domínio de LIBRAS e não ser alfabetizado na língua portuguesa, não foi possível a realização dessa entrevista, pois durante a tentativa, o aluno só repetia os sinais feitos pela interprete.

O registro fidedigno das entrevistas, é crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada. Para a garantia desse fidedignidade o instrumento mais usual é a gravação da conversa. Outra possibilidade quando se tem os equipamentos técnicos e se observa abertura do grupo pesquisado podem ser usada a filmagem (MINAYO, 2009).

No caso da pesquisa, os registros foram gravados em áudio e as transcrições das entrevistas foram feitas *ipsi literis*, posteriormente sofrendo duas alterações: exclusão dos vícios de linguagem para maior fluidez do texto e substituição do nome

dos alunos com deficiência por nomes fictícios para garantir o sigilo da identidade dos mesmos.

Todas as entrevistas foram realizadas dentro da própria instituição no turno da tarde, de forma individual garantindo o sigilo da sua identidade. Ao todo foram elaborados quatro roteiros de entrevistas, de acordo com a pessoa que iria responder, só sendo igual o roteiro destinado para os professores da turma.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, os roteiros foram o fio condutor para não se perder o foco da pesquisa, no entanto a medida que os participantes iam respondendo às perguntas outros questionamentos e aprofundamentos foram sendo realizados de tal forma que a entrevista fluísse como uma conversa e não apenas responder cada pergunta isoladamente como se fosse uma arguição.

4.1.4 Documentos

O quarto dispositivo de coletas de dados para a pesquisa com a análise de documentos, que é “um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando -a” (MACEDO, 2010, p. 107).

Existem dois tipos categorias de documentos. Os documentos de primeira mão, são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, filmes, fotografias, gravações, entre outros. Também existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (GIL, 1999).

Entre todas as possibilidades de tipos de documentos, três tipos foram utilizados na primeira parte desse trabalho: documentos oficiais (principalmente as leis, tanto do passado como as atuais), reportagens de revistas e dados estatísticos. Embora o senso comum associe a estática somente com o tipo de pesquisa quantitativa, “tais

dados são geralmente coletados e armazenados para servir aos interesses de organizações sobre tudo da Administração Pública. Todavia, podem ser muito úteis para a pesquisa social” (GIL, 1999, p. 160).

Já durante a fase da pesquisa de campo foi feito o estudo de dois documentos: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento, ambos disponíveis no *site* da instituição. Todas as análises documentais tanto da primeira parte como da pesquisa de campo serão confrontadas com os resultados obtidos na fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, exatamente para confirmar ou não, se aquilo que está posto nos documentos condiz com a realidade dos sujeitos da pesquisa.

4.1.5 Questionário

Por fim também foi utilizado questionário. Define-se questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Existem várias maneiras de se elaborar as perguntas de um questionário, elas podem ser abertas (sem opções de respostas prontas), fechadas com múltipla escolha, fechadas com dicotomia de resposta e ainda existem as perguntas dependentes (que só serão respondidas de acordo com a resposta da pergunta anterior (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Na elaboração do questionário todas as perguntas são do tipo aberta. Essa escolha não é aleatória uma vez que esse tipo de pergunta permite “liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262).

O conteúdo da resposta relaciona-se diretamente à maneira como foi formulada a pergunta. Algumas normas já consagradas a esse respeito podem ser assinaladas: as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; levar em consideração o nível de informação do interrogado; possibilitar uma única interpretação; referir-se a uma única ideia de cada vez e não deve sugerir respostas (GIL, 1999, p. 134). Com base nessas orientações, na sequência é apresentado as perguntas elaboradas para o questionário utilizado na pesquisa.

Embora o questionário apresente um número pequeno de questões, optou-se em utilizar o formato de questionário devido as vantagens que esse método oferece.

Gil apresenta algumas vantagens do questionário se comparado com a entrevista, que são: possibilita atingir grande número de pessoas, implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999).

Entre todas essas vantagens a mais relevante é possibilitar a participação de um grande número de pessoas. Logo, os questionários foram entregues a todos os alunos, sem deficiência, de ambas as turmas, uma vez que selecionar apenas uma amostra, poderia não representar o real pensamento da turma sobre o tema. Somando o total das duas turmas foram 33 questionários respondidos, 2 abstenções (receberam, porém não devolveram) e 2 ausentes no dia.

Vale ressaltar que embora a utilização do questionário seja muito importante para coletar informações acerca de uma das categorias de análise, ele não desempenha um papel central na pesquisa, sendo tratada como informações complementares, sendo uma opção a mais de instrumental para coleta de dados.

Durante toda essa fase de coleta de dados, a utilização dos métodos, já mencionadas, “por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar ‘a história’.” (FINO, 2008, p. 5 - 6). Sobre como vai se dar esse processo de descrição narrativa será explicado mais adiante, agora é necessário descrever o local onde ocorreu a pesquisa e quem são os sujeitos que participaram dela.

4.2 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na instituição Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que foi fundada na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1946, “para o fim de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial” (SENAC, 2016, p. 15). Dois anos depois, “nasce o Senac cearense, em 20 de maio de 1948 na Associação dos Merceeiros, na Rua Floriano Peixoto” (SENAC, 2016, p. 16). No ano de 1969, SENAC inaugurou uma nova sede na Avenida Tristão Gonçalves, permanecendo nesse endereço até os dias atuais.

Atualmente além dessa sede no centro de Fortaleza, o SENAC – CE conta com mais uma sede na cidade, localizada no bairro Aldeota e 9 sedes em diferentes cidades do interior do estado, totalizando 11 unidades espelhadas em todo Estado (SENAC, 2018). Mesmo tendo duas sedes na cidade de Fortaleza, toda a pesquisa aconteceu apenas na sede do centro.

No que se refere a estrutura física da sede que foi realizada a pesquisa, de acordo o Projeto Político Pedagógico, a instituição possui: dezenove salas convencionais; sete laboratórios de informática; um laboratório de ótica; dois salões de beleza; três cozinhas para aulas práticas; um laboratório de garçom; um laboratório de conservação e zeladoria; dois laboratórios de estética (facial e corporal); um laboratório de enfermagem; uma sala para treinamento da Olimpíada; um Laboratório de Massoterapia; um laboratório de contatologia; um laboratório de podologia; dois auditórios; um espaço cultural para eventos que ocorrem durante o ano; uma sala para

professores; uma sala para supervisores; uma sala da gerência; um laboratório de treinamento; um laboratório de saúde bucal; um laboratório de costureiro e um laboratório de desenho. (SENAC, 2016)

Além disso sobre o ponto de vista da acessibilidade a instituição possui “profissional intérprete de Libras, plataforma (elevadores), banheiros adaptados para pessoas com deficiência (PCD’s), placas de sinalização horizontal e vertical, pisos táteis e material didático adequado conforme solicitação do usuário” (SENAC, 2016, p.77). Sendo cada um desses aspectos constatados durante a permanência em campo.

Com toda essa estrutura física o SENAC tem capacidade para ofertar mais de 800 cursos distribuídos em quatro tipos de programas: Programa Senac de Gratuidade; Programa de Aprendizagem Profissional Comercial; Programação Aberta e Programas em parceria com empresas e Governo Federal. Para a pesquisa foi selecionado duas turmas do curso de Auxiliar Administrativo, pertencente ao Programa de Aprendizagem Profissional e Comercial, em parceria como Programa Senac de Gratuidade, que ocorre da seguinte forma.

Por meio do Programa Senac Gratuidade, são ofertados cursos a jovens aprendizes do Programa de Aprendizagem Profissional Comercial do Senac, com idades entre 14 e 24 anos, empregados no comércio de bens, serviços e turismo, conforme a Lei nº 10.097/2000. Esses jovens são encaminhados pelas empresas ao Senac, na condição de aprendizes, para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, de acordo com o que estabelece a Lei nº 10.097/2000. O Senac também oferece cursos de aprendizagem para as empresas sindicalizadas do comércio. (SENAC, 2016, p. 20)

A partir dessa citação já se começa a traçar o perfil dos alunos que irão fazer parte da pesquisa, porém nem só de alunos é composto o grupo que compõem os sujeitos da pesquisa. Outros profissionais também foram envolvidos como serão enumerados do próximo tópico. Porém, antes de abordar o próximo tópico, não se pode deixar de mencionar que nesse Programa de Aprendizagem Profissional e Comercial, os alunos tem aulas duas vezes por semana (segunda e terça) e os outros

três dias (quarta até sexta) eles estão nas empresas desempenhando suas funções de trabalho, conciliando assim teoria e prática.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Dentro do Programa de Aprendizagem Profissional Comercial foram selecionadas duas turmas, juntamente com o pessoal técnico administrativo da instituição sobre o critério de ter pelo menos um aluno especial na turma, que após um levantamento de turmas deles foram identificados esses dois alunos, sendo um com deficiência visual e o outro com deficiência auditiva, ambos no curso de Comercial e Serviços Administrativos.

Após a escolha das turmas foi feito meu primeiro contato, com a supervisão e coordenação pedagógica que me encaminhou para as salas de aula possibilitou um primeiro contato tanto com os professores como os alunos. Nesse momento foi explicado que se tratava de uma pesquisa de mestrado, o motivo da escolha da turma deles e que seria necessário estar presente em algumas aulas.

A partir de agora a turma com o aluno cego será tratada como turma A, o aluno será chamado de Vinícius, nome fictício com a mesma letra inicial do nome real e o docente será chamado apenas por Professor. Já a turma com o aluno surdo será tratada como turma B, o aluno será chamado de Denis, seguindo da mesma lógica do aluno cego e o docente será chamada apenas por Professora. Os demais profissionais que também contribuíram com a pesquisa, também serão referendados apenas pelo cargo que ocupa na sede.

A turma A é constituída por 21 alunos e quando for fazer referência a alguma fala de um colega do Vinicius será usado a sigla CV seguido de um número indo-arábico. Já a turma B possui 18 alunos, também será usado uma sigla, neste caso CD seguido de um número indo-arábico, quando for fazer referência a alguma fala de um colega do Denis.

Vale ressaltar que “os alunos, as turmas e as escolas são comunidades vivas de construção de significados pela interação social, [...] essa comunidade observada não é uma amostra, nem os significados construídos são passíveis de generalização. (SOUSA, 2011, p.63). Portanto, não obrigatoriamente as duas turmas apresentem os mesmos resultados durante as análises, na verdade é mais provável apresentarem realidades bem distintas, já que os alunos incluídos tem diferentes tipos de deficiência.

Fazendo uma breve apresentação dos alunos especiais das duas turmas. Vinicius, casado, mora com sua esposa, perdeu sua visão com 13 anos, após o rompimento do nervo óptico. Sabe ler em Braille, mas prefere utilizar áudios, já o sorobã, não domina muito bem. Trabalha na empresa terceirizada que presta serviços a uma empresa de telefonia. Denis tem deficiência auditiva, solteiro, mora em um abrigo junto com outros adolescentes, rejeita o uso aparelho, não tem domínio da Língua Brasileira de Sinais, realiza um pouco de leitura labial e trabalha no próprio SENAC, assim como alguns outros alunos para cumprir os três dias na empresa exigidos pelo curso.

4.4 Análise dos dados

Já de posse desses dados coletados durante a permanência no campo, chega a fase de análise de interpretação desses dados. Para essa fase da pesquisa algumas etapas precisam serem cumpridas. Obviamente cada uma dessas etapas tem suas complexidades e precisam ser esclarecidas para serem bem executadas.

Para Macedo (2010), o passo a passo dessa análise seria dividido assim: fazer um exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo, selecionar as partes da descrição que são consideradas ‘essenciais’, fazer uma síntese das unidades significativas, reagrupar em noções subsunçoras, também denominadas categorias analíticas, triangulação e relatório.

Já Brazão (2007) divide essa análise em duas fases. A fase descritiva, na qual o investigador se esforça para descrever a realidade observada, recorrendo aos seus registros e todo conjunto de informação que ele obtém. Na fase interpretativa,

decorre com base no rigor de densa descrição, quando o investigador e os outros protagonistas fazem uso de referentes explícitos que consideram oportunos. São em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, instrumentos e informações para assegurar a pertinência da informação elaborada (Sierra, 2001, apud BRAZÃO, 2007, p. 302).

Dessa citação destaca-se o processo de triangulação de fontes, contudo como foi visto no passo a passo proposto por Macedo (2010), a análise de categorias precede o processo de triangulação. Mas afinal, o que são essas categorias? Elas “são maneiras pelas quais os autores descrevem e ‘estruturam’ o mundo e, para fazer isso criam categorias ou ‘tipo’ [...] Uma técnica de categorização é uma coleção de categorias acrescida de regra de aplicação (Sacks)” (LAPASSADE, 2005, p. 46-47).

Essas categorias não podem ser escolhidas de forma aleatória ou arbitrária. O pesquisador “terá que explicar como foram construídas as categorias de análises que conferem significado aos dados, recorrendo a extractos de diálogos, narrativas, que a certa altura procurará casar com sua própria narrativa” (SOUSA, 2011, p.64). Da mesma forma, “as categorias de análise não são estabelecidas, em princípio, antes de começar a sondagem; elas devem emergir no decorrer do trabalho (GLASER & STRAUSS, 1967 APUD LAPASSADE, 2005, p. 83).

Por outro lado, existem critérios para forma-las: as categorias devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado, ou seja, se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias devem formular outra categorização; um aspecto do conteúdo do material não pode ser classificado em mais de uma categoria; a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar, e não devem ser expressas por termos abstratos que trazem muitos significados (GOMES, 2009).

Para essa pesquisa de campo emergiu duas categorias. A primeira categoria é definida por Características de Inovação Pedagógica uma vez que tanto nos documentos oficiais como na fala de funcionários e professores, contemplam marcas que a literatura sobre inovação pedagógica apresenta como: autonomia, foco na aprendizagem, colaboração entre os alunos, pesquisa, entre outros.

A segunda categoria é definida por Inclusão do Mercado de Trabalho, pois está trabalhando em uma empresa é parte integrante do curso para todos os alunos, as observações registradas no diário de campo como postura de professores e colegas e a própria política de inclusão definida no Projeto Político Pedagógico do SENAC apresentadas a seguir validam essa categoria.

Após descrever todos os aspetos que compõe cada uma dessas categorias, avança-se para fase interpretativa com a triangulação dos dados que “é um recurso sistemático que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma realidade” (MACEDO, 2010, p. 141).

Para realizar essa etapa, o pesquisador “deverá recolher dados múltiplos e variados, que permitam sua triangulação: desde registros de observação, até às entrevistas, artefactos, documentos, observando-se procedimentos éticos fundamentais” (SOUSA, 2011, p. 64).

A escolha de realizar essa estratégia se fundamenta a partir da seguinte afirmação: “Jick (1979) encontra um valor universal na triangulação metodológica, ao constatar que cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder as questões que uma investigação específica suscita” (MINAYO; ASSIS; SOUSA, 2005, p. 31).

Finalizada a fase de triangulação, será produzido um relatório, que “requer rigor, disciplina, inventividade, mesmo porque os maniqueísmos que povoam a discussão

metodológica constroem tendenciosidades que parecem retirar das pesquisas pós-formais a necessidade de cientificidade (MACEDO, 2010, p.142).

A fase descritiva é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação. Ela se inicia quando o pesquisador procede ao registro descritivo, com a finalidade de explicar a realidade observada. A fase interpretativa decorre com base no rigor de densa descrição, quando o pesquisador faz uso de referentes explícitos que considera oportunos, analisando-os e interpretando-os, e compreende os fenômenos em estudo. (BRAZÃO, 2007)

Após essas duas fases vem a fase da interpretação. “Aqui é que se faz a apresentação do significado mais amplo dos resultados obtidos, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos” (GIL, 1999, p. 189). Explicado cada fase do relatório existe a preocupação com a redação do relatório.

Normalmente o pesquisador tem muita liberdade para apresentar seus resultados, porém uma vez que a etnografia visa descrever com profundidade os dados obtidos durante a pesquisa. Por isso é necessário cuidado em sua elaboração utilizando uma linguagem clara, atraente, caracterizado pelo rigor científico, evitando a tentação literária, afinal o propósito da redação é convencer o leitor acerca das evidências obtidas (GIL, 2010).

5. Análises dos Dados Coletados dos Diferentes Instrumentais

Este capítulo se propõe a fazer uma análise dos dados recolhidos por cada um dos instrumentais de coleta de dados, considerando todos os sujeitos envolvidos em cada caso. Apenas no próximo capítulo será cruzados os dados entre os diferentes instrumentais, através da técnica de triangulação para se obter um resultado da pesquisa.

5.1 Diário de Campo

No diário de campo foi descrito todo o processo da pesquisa de campo, desde da autorização para entrada no campo até as observações participantes das aulas de ambas as turmas. No entanto, neste momento da análise focará na descrição do que foi observado em cada turma, estabelecendo as semelhanças e diferenças entre elas.

Durante as aulas na turma com aluno cego foram observadas diferentes tipos de atividades, resumidas na lista abaixo.

1. Avaliação diagnóstica do nível das operações fundamentais da matemática da turma com participação ativa dos alunos no quadro;
2. Desafio de pensamento lógico-matemático;
3. Exercícios de situações problemas envolvendo matemática financeira com correção no quadro;
4. Apresentação de slides e de vídeos no data show;
5. Filme: Tempos Modernos
6. Pesquisa de conteúdo na internet
7. Apresentação de Seminários
8. Exercícios no computador (Programa Excel) em duplas ou trios.

Importante ressaltar que das atividades relacionadas, as referentes aos números 4,5 e 6 foram realizadas por uma professora que assumiu a turma temporariamente enquanto o professor estava de férias. Entre as atividades dessa professora

substituta, merece destaque a atividade do filme, que por se tratar de um filme mudo, foi uma atividade inapropriada para um aluno cego, uma vez que era complicado um colega fazer uma áudio descrição do filme simultaneamente enquanto assistiam.

Neste dia, a professora resolveu passar o filme “Tempos Modernos”. Embora o filme tivesse contextualizado com a temática do conteúdo a ser trabalhado, por se tratar de um filme mudo, era inviável Vinicius compreendê-lo, mesmo eu tentando descrever as cenas do filme para ele (DIÁRIO DE CAMPO).

Já nas demais atividades, Vinicius sempre contou com a colaboração dos seus colegas e do professor, utilizando programa de acessibilidade para o uso das atividades no computador e apresentando sua parte do seminário mesmo sem o auxílio de slides.

Entre essas atividades algumas merecem ser mais detalhadas. Para turma de Vinicius uma das atividades no computador, consistia em responder um exercício no programa Excel, em duplas ou em pequenos grupos, no caso o aluno ficou em dupla. O aluno não tinha levado seu notebook para sala de aula, no entanto tinha no pen drive o programa NVDA. Esse programa descreve tudo o que está sendo digitado e a localização do cursor dentro das células do Excel. Então para propiciar a oportunidade de Vinicius realizar a atividade, o professor emprestou seu notebook de uso pessoal para o aluno porque o notebook da instituição pedia uma senha que ninguém conhecia (DIÁRIO DE CAMPO).

Além do uso do computador, na turma de Vinicius, os alunos utilizaram o recurso do data show para apresentações de seminários. Quando a equipe dele foi apresentar os demais componente utilizaram os slides, no entanto na sua parte do trabalho Vinicius apresentou apenas oralmente o conteúdo que havia estudado em casa, porque para ele utilizar o recurso do Power Point precisaria ter o leitor de tela e não havia esse recurso no computador que estava sendo usado naquele momento.

Também durante as aulas na turma com aluno surdo foram observadas diferentes tipos de atividades, resumidas na lista abaixo.

1. Apresentação de slides e de vídeos no data show;
2. Exposição dialogada dos conteúdos
3. Pesquisa de conteúdo na internet
4. Apresentação de teatros sobre situações vivenciadas nas empresas
5. Exercícios no computador (Programa Word)

Em todas as atividades a interprete está presente na turma, no entanto ela é apenas um suporte para o aluno, não interferindo nas atividades propostas pela professora e em nenhum momento realiza a atividade pelo aluno. Além disso a um revezamento na montagem das equipes, sendo formadas pela professora, assim evitando a rejeição do Dênis em algum grupo e sendo responsável do grupo em que ele está encontrar uma forma de participação efetiva dele na atividade.

Contudo, apesar dos esforços da professora, da interprete e dos colegas em garantir sua participação nas atividades, o aluno ainda precisa do processo de alfabetização em português e em LIBRAS, então em vários momentos da aula ele se dispersa bastante e mesmo nas atividades no computador que ele demonstra gostar de realizar, ele ainda tem dificuldades em manusear o teclado do computador.

Uma outra atividade de grupo, semelhante a essa atividade, foi observada em uma das aulas. A proposta da atividade consistia em ao alunos criarem uma apresentação de teatro com o tema “Atitudes que podem e não podem dentro da empresa”. Para realização da mesma, a turma foi dividida em 3 grupos por determinação da professora seguindo o critério de contagem (1, 2, 3, 1, 2 ... assim sucessivamente) ficando o aluno surdo no grupo 1. A equipe conseguiu incluir o aluno na apresentação da equipe, com ele jogando lixo no chão da empresa e um colega chamando atenção do seu erro. No entanto, durante as apresentações das outras equipes ele ficava disperso mesmo a intérprete sinalizando o que estão falando no teatro (DIÁRIO DE CAMPO).

As atividades em grupo também foram observadas na outra turma, porém em vez de teatro, foi proposto apresentação de seminário. Neste caso, os alunos tiveram liberdade de formarem seus grupos de acordo com suas amizades, não havendo dificuldades para a inclusão de Vinicius em um dos grupos. Após a divisão de grupos e temas, os alunos foram o laboratório de informática, usar a internet para pesquisar e preparar a apresentação do seminário. A atividade de pesquisa também aconteceu na outra turma, contudo em vez de pesquisa de grupo, cada aluno deveria pesquisar o tipo de documento “ofício” para posteriormente produzir o seu próprio ofício, simulando um ofício da empresa na qual trabalham (DIÁRIO DE CAMPO).

Para turma de Dênis foi proposta uma atividade de digitação de texto de jornal no programa *Word*. Essa atividade foi planejada a partir da necessidade da turma, uma vez que eles não tinham acesso a computador antes do curso e do local de trabalho. Observando o desempenho de Dênis no decorrer da atividade, percebeu que o aluno utiliza apenas uma mão e digita procurando letra por letra e quando a palavra era separada silabicamente ele mantinha a separação como se fosse duas palavras diferentes, demonstrando que ele ainda não está alfabetizado em língua portuguesa.

Além do computador outros recursos tecnológicos foram utilizados nas aulas. O aparelho de data show é outro exemplo de tecnologia que foi utilizada tanto pelos professores para a apresentação do conteúdo nos formatos de slides e vídeos e pelos os alunos. Na turma do Dênis a interprete repassava todo conteúdo em Libras, já na turma de Vinicius eram os próprios colegas que estavam sentados mais próximos que faziam a descrição das imagens quando necessário.

Enfim, comparando as duas turmas percebe-se características importantes para a presença de inovação: utilização de tecnologias, pesquisa, participação ativa dos alunos na aula, colaboração entre pares e resolução de situações problemas. No que se refere as diferenças se deve a três fatores fundamentais: as características de cada deficiência, a individualidade de cada um que compõe o grupo e as turmas estarem em diferentes módulos do curso.

5.2 Entrevistas

Durante essa análise focará nas perguntas em comum buscando estabelecer as semelhanças e divergências das respostas dadas pelos diferentes sujeitos entrevistados sobre o mesmo assunto.

A primeira pergunta feita aos professores da turma refere-se a sua experiência com alunos especiais nas turmas de cursos profissionalizantes e as respostas foram totalmente opostas, como pode perceber nas citações abaixo.

Até achava estranho assim por tanta demanda das cotas dentro das empresas, obrigatoriedade da lei, da inserção das pessoas com deficiência, eu achava estranho não ter tanta procura pela qualificação, [...] mas, realmente em 11 anos nunca tinha pego uma pessoa com deficiência (PROFESSORA, 2018).

Eu já tive turmas com três tipos de deficiência surdos, visuais e físicos numa turma só [...] tive que preparar o mesmo conteúdo de três maneiras diferentes para poder a aula fluir [...] ou foi turma de vendas ou foi de comércio. [...] Já tive um surdo a noite, aí tinha um interprete na sala de aula, curso de cálculos trabalhistas (POFESSOR, 2018).

Depois foi perguntado aos professores se precisou fazer algum ajuste no plano de aula por causa dos alunos com deficiência, um respondeu objetivamente que “não precisou” (PROFESSOR, 2018). Já a outra resposta está de acordo com a primeira, porém um pouco mais detalhada, “a metodologia, realmente ela não mudou, mas nós já trabalhamos com esse formato de interação, dos alunos terem essa boa integração, então assim, nós priorizamos o fazer” (PROFESSORA, 2018).

Embora ambos os professores concordem que não há mudança na metodologia, o Supervisor (2018) apresenta ajustes que são necessários para cada tipo de deficiência, conforme os dois trechos abaixo.

Se o aluno tiver alguma limitação visual, a gente vai sentar com aluno para ver o que mais cômodo em termo de adaptação. Porque do senso comum pensa-se que é só pegar uma apostila e colocar em Braille, mas tem que lembrar que nem todos os cegos sabem ler Braille. Coisa básica que muita

gente se assusta com isso. [...] Muitas vezes o que eles preferem é um livro em áudio, tem deles que preferem receber o material digitalizado em texto para que eles possam utilizar os próprios leitores de tela ou de celular ou do computador [...] alguns vídeos, algumas coisas que já estão previsto na turma, para vídeos que tenham áudio descrição que assim podemos usar normalmente nas turmas, mas geralmente deixa isso aí guardado.

Se for um aluno surdo, nós vamos ver e agendar para ter um interprete na turma pra que possa transcorrer o curso. [...] não tem como a gente assim acabar dentro daquele curso, independente do objetivo final, do perfil de conclusão a gente acabar trabalhando um pouquinho da própria Linguagem de Sinais dentro do curso, porque a gente precisa ter aquele mínimo de comunicação para que a turma caminhe.

Especificamente sobre a presença do aluno surdo, a fala do Supervisor é confirmada pela intérprete ao afirmar que “fiz uma oficina de LIBRAS para eles entenderem como é a comunicação com o Dênis e entenderem também a respeito da cultura surda” (INTERPRETE, 2018).

Sendo assim, sobre essa questão de mudança no plano de aula pela presença dos alunos especiais pode-se afirmar que o professor não altera a sua didática, os ajustes acontecem apenas nos recursos pedagógicos para alcançar todos os alunos.

Ainda sobre a metodologia do curso, duas falas merecem destaques: “O Senac já tem uma metodologia de trabalho onde a gente tem uma estrutura de um plano de curso, mas [...] a gente entende que cada turma é única, então ela vai ter característica única” (SUPERVISOR, 2018) e “aqui a gente tem uma parte teórica e vivências de atividades que eles vão desenvolver dentro da empresa e os três dias que eles estão na empresa, de fato eles vão desenvolver o que a gente tem no nosso programa de curso” (PROFESSORA, 2018).

Outra pergunta feita aos professores, refere-se ao processo de avaliação dos alunos especiais, obtendo as seguintes respostas, “Como nós trabalhamos com desenvolvimento de competências, nós sabemos que ele, algumas competências ele não vai ser possível desenvolver, [...] por conta da oralidade que ele não tem” (PROFESSORA, 2018) e “Eu avalio até melhor do que os outros. [...] ele assimila com

mais concentração do que os demais. [...] Quando ele vai apresentar, o pessoal ler pra ele o conteúdo e ele vai e explica depois com as próprias palavras” (PROFESSOR, 2018).

Neste caso é perceptível as diferenças entre o nível de acompanhamento dos dois alunos, devido as peculiaridades de sua deficiência, no entanto é possível constatar que o processo de avaliação respeita as individualidades e limitações dos alunos oriundos pela própria deficiência, buscando alternativas para uma avaliação flexível.

Sobre a inclusão profissional no mercado de trabalho, apareceram duas categorias de depoimentos. Nos dois depoimentos abaixo, tanto o Supervisor como a Professora abordam a temática sobre um aspecto global. Vale ressaltar que não foi feita uma pergunta direta aos professores sobre esse tema, no entanto durante sua entrevista, ela trouxe espontaneamente a temática.

Sobre a inclusão profissional eu vejo que isso é uma necessidade porque durante muito tempo as pessoas com deficiência ficaram a margem não só da sociedade mas também no mercado de trabalho e hoje com o avanço das tecnologias e outros recursos que nós temos de acessibilidade existem poucas coisas que de fato limitam na questão do trabalho. (SUPERVISOR, 2018).

Agora o que a gente imagina no ambiente de trabalho, que a convivência com uma pessoa com deficiência dentro desse ambiente ele não muda o deficiente, mas ele muda o local onde as pessoas vão ter que desenvolver a paciência, a tolerância, o convívio com a diversidade, com a própria diferença, com as limitações do outro e nós acreditamos que isso é muito importante. [...]Tem uns que tem colegas de trabalho que tem surdez, tem alguma deficiência física e isso já é natural para eles essa convivência, sabem das limitações, respeitam a capacidade desse colaborador, então isso já é natural não só com os colaboradores internos, mas com os externos também, os clientes externos (PROFESSORA, 2018).

Já nos próximos dois depoimentos trazem uma visão mais individualizada, enquanto a interprete defende a causa da inclusão do surdo no mercado de trabalho, Vinicius faz o relato de como aconteceu a sua própria inclusão na empresa que atualmente ele trabalha.

hoje em dia eles ainda encontram muitas dificuldades porque eles tem essas formações, fazem cursos profissionalizantes, saem do ensino médio e eles querem ser inseridos no mercado de trabalho, mas existem muitas barreiras porque a empresa pra ter um funcionário surdo ela precisa ter alguém habilitado na Língua Brasileira de Sinais ou ela tem que ter um interprete na própria empresa e isso é uma dificuldade muito grande já que as empresas não querem ter determinados gastos [...] se as empresas tivessem essa disposição de contratar surdos em diversos segmentos e não só pra ficar por exemplo no almoxarifado ou pra ficar somente no estoque, mas usá-los, colocá-los para trabalhar em outras funções, eles tendo a formações, eles tem capacidade sim de exercer. (INTERPRETE, 2018)

Eu já estava atrás de um emprego, estava há 1 ano e 7 meses procurando, [...] Aí começou assim, a minha esposa fez uma inscrição colocando meu currículo em alguns sites de vaga, emprego até que 14 de agosto do ano passado a empresa ligou pra mim, entrou em contato falando a respeito da vaga, da oportunidade de emprego como jovem aprendiz, e aí ele me explicou como seria o local do curso, como funcionaria todo o processo, o procedimento, aí ela perguntou se eu aceitaria. Então eu aceitei, estava precisando muito, aí ela me passou todas as informações que era necessário eu fazer. (VINICIUS, 2018)

Finalmente em relação a matrícula no curso do Senac, segundo o Supervisor (2018) acontece da seguinte forma, “Sempre que a gente recebe um aluno que ele se declara com a deficiência no ato do atendimento vamos ver o curso e vamos ver qual a adaptação é necessária” Além disso, importante destacar que “Parte do aluno a escolha do curso e fica ao encargo do SENAC, mais especificamente da supervisão pedagógica, ver qual a adaptação a ser feita” (SUPERVISOR, 2018). Logo abaixo é o depoimento de Vinicius (2018) sobre sua matrícula,

Então a matrícula aqui no SENAC foi justamente depois que fui fazer o exame admissional, o ASA que a empresa me encaminhou, aí eu fui pra empresa, chegando lá, fizemos o contrato e tudo. Lá eles me explicaram que eu tinha que vir aqui no SENAC fazer matrícula e depois retornar a empresa pra entregar a eles, oficializar mesmo o contrato como novo aprendiz. E assim eu fiz.

Portanto, embora o Senac realmente não tenha interferência sobre a escolha do curso que o aluno irá fazer, no caso do Vinicius, o verdadeiro poder de decisão estava com a empresa contratante, de acordo com a vaga de emprego que eles tinham para

oferecer. Isso não significa que o aluno não possa fazer um curso sem encaminhamento de uma empresa.

5.3 Questionário

Para cada pergunta do questionário, as respostas foram agrupadas em categorias, descritas no respectivo gráfico e acordo com o percentual de frequência que a resposta se repetiu. O total de 17 questionários foram respondidos pela turma do Vinicius e um total de 16 questionários na turno do Dênis.

Apesar dos gráficos permitirem visualizar a totalidade da variação de resposta apenas as categorias de maior incidência serão aprofundadas com a análise das transcrições integral das repostas, representando o pensamento da maioria dos alunos e posteriormente confrontando semelhanças e diferenças entre as opiniões de cada turma.

5.3.1 Opinião sobre a inclusão do colega na turma

Na turma de Vinicius a quantidade de categorias foi grande, no entanto todas retratam aspectos positivos em relação a inclusão dele na turma.

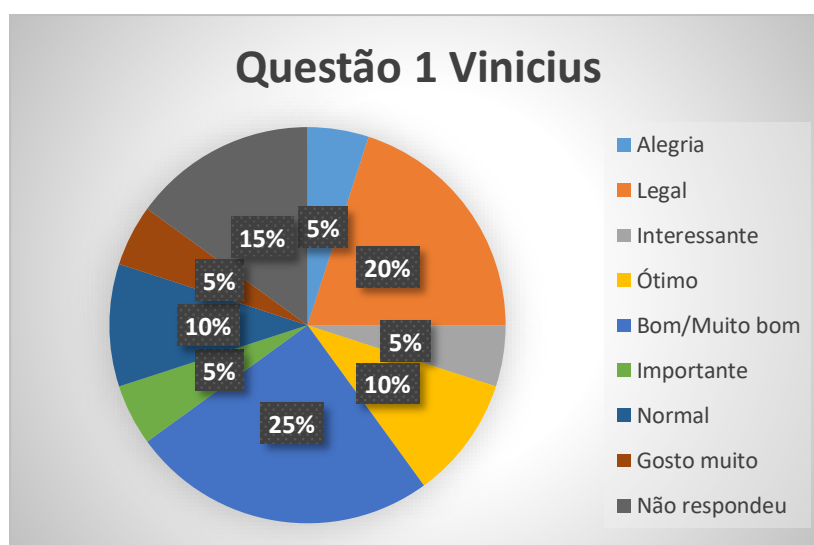


Gráfico 7 - Opinião sobre a inclusão do colega Vinicius

Com uma pequena diferença a categoria com um percentual maior (25%) é “Bom / Muito bom” tendo as seguintes justificativas:

“Pois podemos aprender com ele, assim ele também pode aprender com a gente” (CV16); “Nosso colega nos ajuda a entender e ver que não existe limites para a deficiência” (CV5); “Nós aprendemos cada vez mais a respeitar as diferenças e dificuldades dos outros, e ele pode entender que sua deficiência não traduz quem ele é, e que pode conviver com os outros sem sentir-se inferior” (CV17);

Assim aprendo muito mais, porque a professora ou professor repete o conteúdo para que nosso amigo melhor e convivendo com isso acabo entendendo melhor também. Às vezes ajudo ele com algumas coisas e também aprendo muito com ele (CV8).

Nas duas primeiras respostas podemos perceber a troca de aprendizagens entre os alunos, já nas outras vai além da aprendizagem acadêmica e referem-se a consciência social da importância da inclusão do colega.

Já na turma de Dênis a quantidade de categorias também foi grande, no entanto nem todas são sobre aspectos positivos, como as categorias “Tanto faz” e “Estranho e Complicado”.

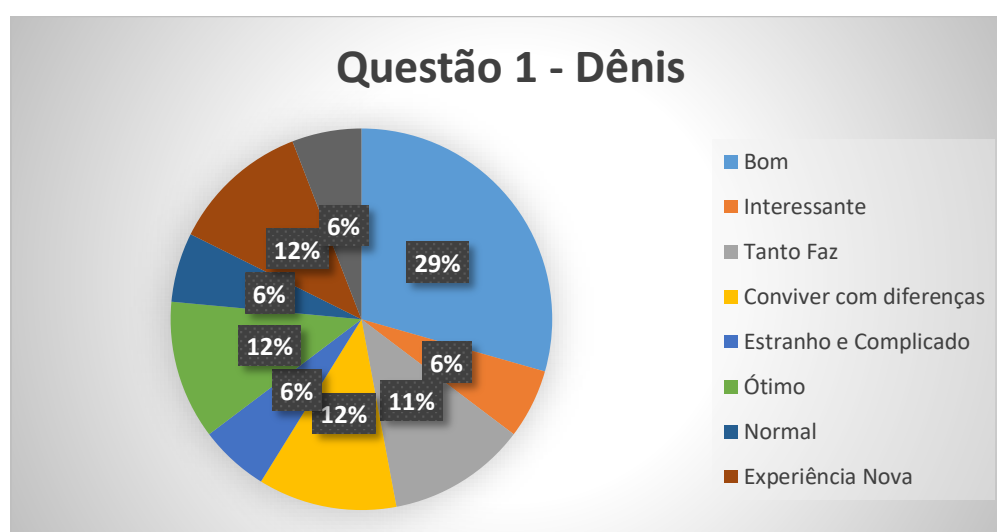


Gráfico 8 - Opinião sobre a inclusão do colega Dênis

Mesmo assim, a categoria com maior percentual (29%), também foi a classificada como “Bom”, tendo os seguintes relatos:

“Eu acho muito bom, porque nós aprendemos não só com a professora mas também um pouco da deficiência, podemos ver que também estamos aprendendo algo novo dentro de sala com essa aprendizagem” (CD5); “É bom porque no mundo existe mais pessoas igual a ele, nós acabamos aprendendo mais ainda. A falar ou se comunicar com eles” (CD2); “É muito bom porque nós aprendemos coisas novas com ele como também podemos ensinar a ele” (CD13); “Bom e normal, pois eu já o conhecia. Só é um pouquinho difícil de conversar com ele porque ele é surdo mudo” (CD1); “De modo geral é bom, já que você aprende com o colega que, de todo modo, não tenho nada a dizer” (CD12).

Já nesse contexto dessa turma, os discursos estão relacionados a troca de aprendizagens e também a comunicação com pessoas surdas utilizando a LIBRAS.

5.3.2 Opinião acerca das implicações da deficiência na aprendizagem

Quando questionados se eles percebiam alguma dificuldade de aprendizagem durante as aulas, a grande maioria (75%) dos alunos defendem que a deficiência visual “Não Dificulta”.

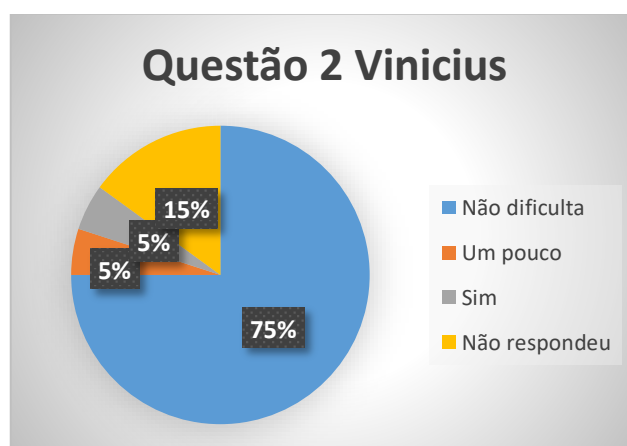


Gráfico 9 - Opinião acerca das implicações da deficiência na aprendizagem de Vinicius

Devido à grande quantidade dentro da categoria, os argumentos foram organizados e comentados em blocos de acordo com as características que apresentam em comum.

“Muitas vezes ele se sai melhor do que nós na turma, a sua inteligência supera a sua deficiência” (CV9); “Porque ele é muito inteligente, se esforça pra aprender, sempre está disposto, mesmo com sua deficiência ele está sempre feliz, alegre e bastante atento às aulas” (CV8); “Pois o Vinicius é uma pessoa super inteligente e desenrolado; não precisa de ninguém para se virar tanto na sala de aula como no mundo. O rapaz é tão desenrolado que até futsal joga” (CV4); “Porque ele entende tudo que explicamos pra ele” (CV2).

As falas desses colegas enfatizam a inteligência de Vinicius como característica independente e até superior do que a presença de uma deficiência. Já as próximas quatro falas enfatizam predominantemente a participação de Vinicius nas aulas.

“Porque há deficientes que são muito participativos” (CV7); “Pois ele é muito interativo e participa atenciosamente das aulas” (CV5); “Ele é bem participativo e sempre está dentro das atividades” (CV13); “Porque ele faz de tudo para acompanhar a turma, ele é muito dedicado e busca sempre dar o seu melhor (CV14).

Os próximos argumentos já não trazem uma característica individual de Vinicius, porém defendem que a deficiência visual, não causa prejuízos a aprendizagem de ninguém.

“Vinicius é um aluno normal como qualquer outro, não perde absolutamente nada, a deficiência não prejudica ele” (CV11); “Porque ter deficiência não torna ninguém diferente de ninguém” (CV12); “Não dificulta nada” (CV15); “Pois acaba sendo melhor, a explicação é bem mais aprofundada” (CV16).

Por fim, as duas respostas abaixo, apesar de também defender que a deficiência não dificulta a aprendizagem, entra em contradição na sequência da resposta.

“Pois são focados, mas às vezes tem situações de aulas que eles não tem como aprender” (CV10).

Ele interage normalmente e participa das atividades, é super prestativo e inteligente. Como eu disse, às vezes esquecemos que ele tem algum tipo de deficiência. A única observação que tenho é a respeito as aulas com vídeos e filmes que não o ajudam a entender melhor, como vídeos sem áudios e conversas, ou apenas imagens (CV1).

Infelizmente, apesar da evidente contradição, não foi possível buscar mais esclarecimentos sobre suas posições, pois ao responder os questionários foi garantido o direito ao anonimato. Especificamente sobre a utilização de vídeos e filmes sem áudios, será aprofundado posteriormente, uma vez que o mesmo problema aparece nas observações e entrevista com supervisor.

No caso da turma de Dênis, apesar de apresentar um percentual bem menor em relação a outra turma, mesmo assim a maioria dos alunos também defendem que a deficiência não atrapalha a aprendizagem.

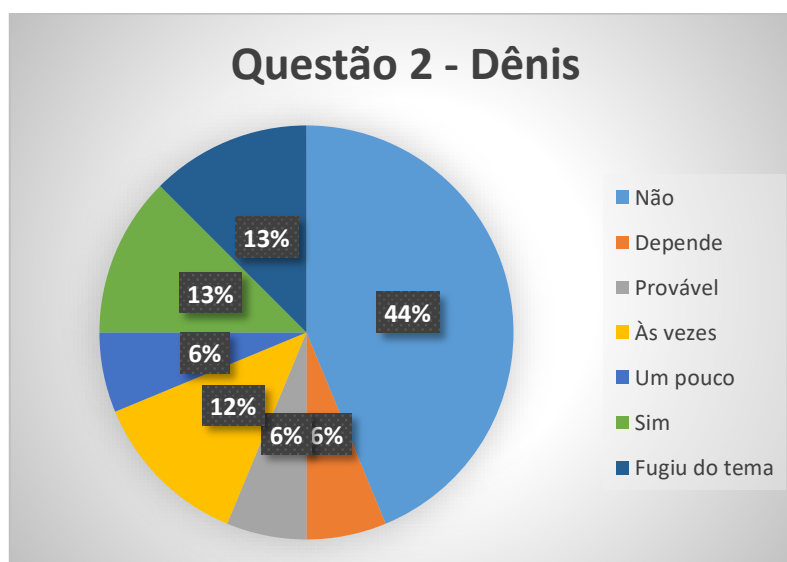


Gráfico 10 - Opinião acerca das implicações da deficiência na aprendizagem de Dênis

“Não porque tem uma professora para ajudá-lo nisso, por isso não dificulta a participação nas aulas” (CD5); “Pra mim não atrapalha em nada, porque nós tem que

se colocar no lugar dele e nós acabamos se acostumando com aquelas pessoas” (CD 2); “Bom não dificulta até porque temos a nossa interprete que o facilitava mais nas aulas para ele (CD3); “Não dificulta nada porque ele é um bom menino” (CD16); “Não porque é muito legal ter um colega desse tipo na sala” (CD13); “Não pois tem interprete, quer dizer as vezes pois acontece alguns problemas” (CD1); “Não porque até as vezes ajuda um pouco, tipo professora dar exemplos diferentes por causa dele” (CD11); “Não. O mesmo demonstra aprendizagem” (CD6).

Entre as justificativas do porque a deficiência não atrapalha a aprendizagem, deve ser destacadas as que estão associadas a ajuda da professora e a presença da interprete na sala, provavelmente caso a postura da professora fosse diferente ou não tivesse a interprete durante toda a aula, essas opiniões seriam diferentes.

5.3.3 Relacionamento com o colega

Apesar das duas primeiras perguntas não indicarem rejeição a inclusão de Vinicius e nem preconceitos em relação a sua capacidade em aprender os conteúdos do curso, todavia no que se refere ao relacionamento a maioria das respostas (40%) estão na categoria “Não é próximo”. Em contra partida não aparece nenhuma categoria que explicita exclusão do colega.

A seguir está o gráfico contendo todas as categorias de respostas que apareceram e logo abaixo é listado todos os depoimentos da categoria predominante.

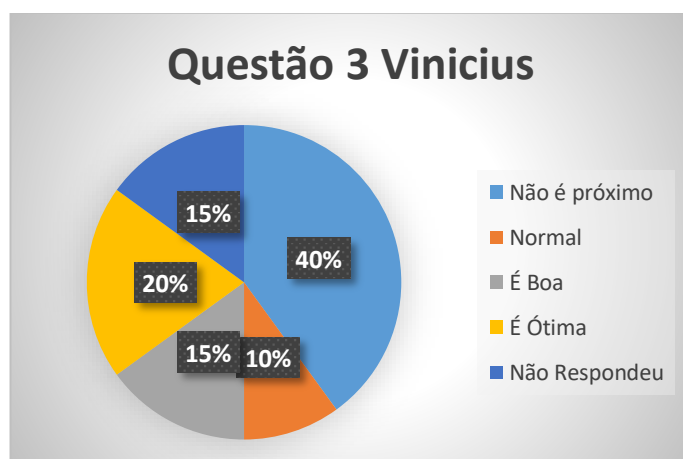


Gráfico 11 – Relacionamento Pessoal com Vinicius

“Eu não sou muito de falar na hora que eu estou estudando. Eu sou mais de observar e esperar a minha vez de falar” (CV9); “Não sou próxima a ele como amiga, mas somos colegas e nos falamos” (CV1); “Não tenho muita relação, mas quando posso converso e fico ao lado o máximo” (CV12); “Não tão próxima, mas falo com ele normalmente” (CV13); “Não temos muito contato, mas eu falo e respeito muito e tudo que eu poder ajudar vou ajudar” (CV15); “Não somos muito chegados, nos falamos às vezes, mas percebo que ele é bastante comunicativo e é uma pessoa bastante interessante” (CV17); “Não somos chegados. É só um ‘oi, tudo bem, como vai’” (CV6); “Não tenho muita intimidade, mas falo com eles às vezes” (CV3).

Sobre a turma do Dênis o gráfico mostra que a maioria (43%) também respondeu “Não Próximo”, por outro lado, diferente da outra turma, aqui aparece duas categorias que também se destacam no contexto da turma. Uma delas é o fato de alguns alunos “Mora no mesmo local” que Dênis, ou seja também moram no Abrigo e a outra é a declaração de que “Busca se afastar” que demonstra clara exclusão por parte desse aluno.

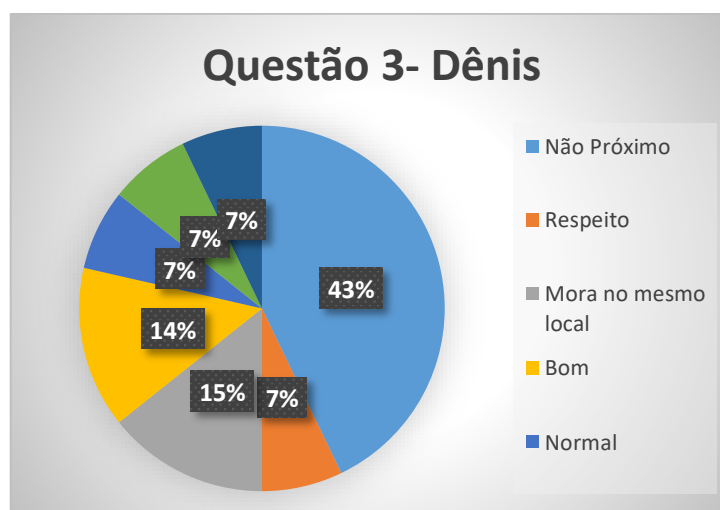


Gráfico 12 – Relacionamento Pessoal com Dênis

“Minha relação com esse colega é simplesmente respeitá-lo como ele é, igual a todos” (CD5); “Bem não é tão próximo e nem tão longe, porque quando ele vem falar comigo eu recebo de mãos abertas, eu não ignoro ele quando vem falar comigo” (CD 3); “Não somos muito próximos” (CD9); “Distante” (CD4); “Não sou muito próxima a

ele mas de vez em quando eu falo com ele ou ele fala comigo” (CD10); “Não sou muito próxima dele, mas gosto bastante pois ele é muito sorridente alegre e isso é muito bom” (CD11); “Sou um pouco afastado desse colega” (CD6).

5.4 Documento

O Documento Institucional que será analisado neste tópico é o Projeto Político Pedagógico (PPP), na sua versão de 2016, disponível no site do Senac. Esse PPP é um documento extenso pois aborda diversos segmentos da instituição entre elas, contexto histórico, setor administrativo, abrangência de atuação e educacional, planos e metas, corpo docente, infraestrutura física e tecnológica e aspectos pedagógicos.

No entanto, a análise se concentrará nos aspectos pedagógicos do documento que se subdivide em três subtópicos: fundamentos, metodologia de ensino aprendizagem e sistema avaliação de avaliação da aprendizagem.

5.4.1 Fundamentos Pedagógicos

Para iniciar os fundamentos Pedagógicos a instituição especifica quais são suas concepções de educação, professor, aluno, currículo. Uma vez que os conceitos dessas palavras já sofreram várias alterações com ao longo do tempo, de fato é importante deixar claro qual desses conceitos é adotado pelo Senac. A seguir, cada conceito descrito no PPP será apresentado de forma sintética e após cada conceito será destacada as palavras chaves mais relevantes para a pesquisa.

A educação é um direito social e inalienável do ser humano que possui caráter intencional e político. Ela deve ser permanente, continuada e promover a formação integral dos indivíduos sob uma perspectiva crítica, inclusiva, emancipatória e ao mesmo tempo, acompanhar as mudanças e os desafios impostos pela sociedade, bem como transpor o ambiente escolar convencional, incluindo, nesse processo, espaços e recursos virtuais (SENAC, 2016).

Para essa definição de educação as expressões mais relevantes para a pesquisa são formação integral, perspectiva crítica e acompanhar mudanças, pois entendem que o aluno não é apenas cognitivo, substitui a passividade em sala de aula pela criticidade do que é estudado e compreende que a educação precisa acompanhar as mudanças do mundo para não ficar ultrapassada.

O currículo é um conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas. Tem como princípio orientador o desenvolvimento de competências, deve ser flexível, contextualizado, inclusivo e um instrumento de emancipação, autonomia e de transformação. Portanto, precisa ser atualizado de acordo com as mudanças nos setores produtivos e da sociedade. Além de considerar a inter-relação entre os saberes e valorizar as experiências extraescolares (SENAC, 2016).

Para o conceito de currículo, as palavras que serão destacadas são flexível, autonomia e experiências extraescolares. Estas palavras demonstram o rompimento da ideia de grade curricular, como sequência de conteúdos fixos e imutáveis, passando a valorizar as experiências que os alunos tem fora da escola e estimulando ele buscar por mais conhecimentos em vez de só esperar pelo professor.

O professor é um sujeito crítico-reflexivo, consciente de seu papel educacional e social, comprometido com a sua formação permanente, com a formação integral do ser humano, com a inovação e reinvenção de suas práticas pedagógicas, criando ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista do processo de aprendizagem. Deve atuar ainda como mediador do processo de aprendizagem, relacionando teoria e prática, estimulando a reflexão, a pesquisa e a busca de soluções criativas de problemas, por meio do conhecimento científico (SENAC, 2016).

Para essa concepção de professor, merece destaque as expressões mediador e crítico-reflexivo, pois ambas quebram o paradigma do professor como o único detentor de conhecimento dentro da sala. Pelo contrário ele troca conhecimentos com

os alunos a medida também que pode sempre melhorar sua prática a partir de uma auto avaliação da sua aula.

O aluno é um sujeito diverso, com valores, crenças, atitudes e conhecimentos prévios, que deve assumir papel ativo, posição reflexiva, crítica, responsável e autônoma na construção do conhecimento e em relação ao seu processo de aprendizagem ocupando o espaço central no processo de aprendizagem, interagindo com o professor, colegas e objetos de aprendizagem para o desenvolvimento pessoal, social e profissional (SENAC, 2016).

Sobre o conceito de aluno, sem repetir palavras já mencionadas anteriormente nos outros conceitos, destaca-se as expressões, espaço central e interagindo. Aqui há uma inversão da lógica da escola tradicional, onde o professor era a pessoa mais importante na sala, tudo na aula deve ser pensado e realizado em prol da aprendizagem dos alunos, e também valoriza a interação entre seres para facilitar o processo de aprendizagem.

Todas essas expressões que foram destacadas, de alguma forma vão de encontro ao paradigma fabril, ainda presente no nosso cotidiano, conseqüentemente se aproximam da proposta de inovação pedagógica.

5.4.2 Metodologia

Para iniciar as análises acerca da metodologia, inicialmente é necessário compreender os princípios que norteiam metodologia da sede sob a perspectiva do Modelo Pedagógico Nacional. De acordo com o documento esses princípios são: Vincula as propostas pedagógicas dos cursos com o mundo do trabalho e com a prática social de seus educandos; Integra e articula a vivência do aluno, com o conhecimento teórico e a prática profissional como algo indissociável; Objetiva o desenvolvimento de competências; Proporciona o desenvolvimento da atitude científica; Tem a pesquisa como princípio pedagógico; Visa a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da iniciativa, criatividade e da autonomia de forma

que o estudante seja capaz de resolver problemas, comunicar ideias e tomar decisões; Valoriza a simulação ou realização de situações concretas de trabalho; Prioriza práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras, participativas e colaborativas, com ênfase na metodologia de projetos; Considera ambientes de aprendizagem diversificados que favoreçam as práticas pedagógicas; Promove a relação docente-aluno, aluno-docente e aluno-aluno; Prevê estratégias que considerem a diversidade e promovam a inclusão; Incorpora recursos e tecnologias que favorecem a aprendizagem (SENAC, 2016).

Entre todos esses princípios, será destacado o da educação inclusiva para aprofundar a temática a luz do documento, já os demais princípios serão retomados mais adiante sobretudo na triangulação dos dados dentro das categorias de análise. Portanto, sobre a educação inclusiva, o Senac reconhece “a importância da Educação Profissional como vetor de inclusão e promoção social, uma vez que contribui para inserção das pessoas no mundo do trabalho, possibilitando sua participação ativa na sociedade e o exercício da cidadania. (SENAC, 2016, p. 49) e “dessa forma, desenvolve ações de inclusão, projetos e adequação de metodologia que facilitam e atendem às necessidades do aluno” (SENAC, 2016, p.34).

Entre as possibilidades de adequação a metodologias existem adequações específicas para cada tipo de deficiência. Abaixo estão apenas as adaptações voltadas para os alunos envolvidos na pesquisa.

Deficiência Auditiva: deve-se posicionar o aluno na frente dos demais estudantes, disponibilizar, se necessário, recursos auditivos, falar de frente e pausadamente, fornecer cópias dos textos com antecedência, pequeno toque no braço, utilização de gestos indicativos e contato visual expressivo. Se a pessoa for oralizada e você não compreendeu a comunicação, peça para repetir. Quando necessário, comunique através de bilhete, escreva no quadro datas ou informações importantes, tradução em libras etc.;

Deficiência Visual: utilizar o aplicativo DOS VOX nos laboratórios de informática, imprimir o material didático com fonte ampliada e/ou Braille e utilizar áudiolivro. O importante é o docente adaptar a metodologia de acordo com as necessidades dos alunos, possibilitando o aprendizado. (SENAC, 2016, p.50)

Também existem algumas orientações metodológicas de ações ou atitudes para os docentes, que ajudarão a tornar o curso acessível, adaptado à necessidade das pessoas com deficiência de forma geral e específica para algumas tipologias. Essas orientações são:

Chamar a pessoa com deficiência pelo nome; Agir naturalmente, compreendendo as possibilidades e necessidades de cada pessoa; Cada tipo de deficiência traz em si diferentes necessidades. Uma pessoa que não enxerga possui dificuldades e necessidades distintas de outra que utiliza muletas; Pessoas com deficiência visual atravessam dificuldades relacionadas à orientação; Quem tem mobilidade reduzida, como um usuário de cadeira de rodas, enfrenta dificuldade de locomoção; Já as pessoas com deficiência auditiva encontram obstáculos na comunicação (Febraban, 2006 apud SENAC, 2016, p.50)

Apesar de haver orientações gerais sobre a metodologia da instituição, o Senac oferta vários cursos profissionalizantes em diferentes modalidades. A pesquisa foi realizada com os cursos denominados Cursos de Aprendizagem, que são destinados a jovens entre 14 e 24 anos, empregados no comércio de bens, serviços e turismo, encaminhados pelas empresas ao Senac, para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional. (SENAC, 2016, p. 21).

5.4.3 Avaliação

O conceito de avaliação é outro caso que vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Portanto segundo o PPP, a avaliação é “parte integrante da ação educativa, numa perspectiva de valorização dos conhecimentos já construídos, levando à consciência o que já aprenderam e o que ainda precisam aprender, oportunizando a ação-reflexão” (SENAC, 2016, p. 32).

Além disso, Da mesma forma que a metodologia, a avaliação também é norteadada pela perspectiva do Modelo Pedagógico Nacional. Então os princípios da avaliação do Senac são: Orienta o processo de ensino-aprendizagem, permite a aferição do desempenho do aluno quanto ao desenvolvimento de competências e indica o alcance do perfil profissional de conclusão; Verifica a capacidade do aluno de, no

enfrentamento de situações concretas, mobilizar e articular seus recursos subjetivos, bem como os conhecimentos, as habilidades e os valores construídos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem; Utilização de instrumentos variados com base nos três tipos: diagnóstica, formativa e somativa; Deve ser abrangente, participativa, inclusiva e contínua; Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; Baseada em indicadores claramente definidos e Enfatiza a aprendizagem e não o instrumento (SENAC, 2016).

Portanto ainda segundo o PPP do Senac (2016), o processo de avaliação pode ser resumido assim, o professor deve utilizar os indicadores da competência, ou seja os desdobramentos das competências, descritos no plano de curso como parâmetro, para emitir juízo de valor sobre o desenvolvimento de cada competência, porém é necessário, nesse processo, considerar o jeito e o estilo de fazer de cada aluno, e não impor uma única forma de realizar uma competência, respeitando a construção do aprendizado do aluno. Caso seja necessário ações para a recuperação da aprendizagem ela devem ser oportunizadas durante todo o processo do curso e não apenas o final, pois eles podem acontecer quantas vezes forem necessários, privilegiando os momentos de sala de aula, assim diminuindo impeditivos operacionais (SENAC, 2016).

Ao invés de notas os professores aplicam conceitos aos alunos de acordo com a legenda estabelecida pela instituição, resumidas na tabela abaixo a partir das informações obtidas no PPP (SENAC,2016, pp 54-55).

Indicador de Competência Durante o processo	Indicador de Competência Final Unidade Curricular	Unidade Curricular	Aprovação no curso
Atendido – A	Atendido - A	Desenvolvido - D	Atingir (Desenvolvido) em todas Unidades Curriculares
Parcialmente Atendido - PA	Não Atendido - NA	Não Desenvolvido - ND	
Não Atendido - NA			

Tabela 3 – Conceitos de Avaliação dos Cursos Senac

Uma vez descrito o processo de avaliação dos alunos, é preciso esclarecer que os alunos não são os únicos avaliados durante o curso, na verdade os professores também são avaliados, tanto pela supervisão pedagógica como pelos alunos. “A avaliação realizada pelos alunos analisa os mesmos itens da supervisão com exceção dos relacionados à operação burocrática da ação docente e participação em momentos pedagógico” (SENAC, 2016, p.58). Após o professor ser avaliado é marcado uma reunião com a supervisão para ter um *feed back*..

6. Triangulação dos Dados Coletados

A partir de agora, os dados serão analisados não só pelo tipo de instrumental, mas pelas semelhanças das informações. Para isso, elas serão organizadas em duas categorias de análise: Características da Inovação Pedagógica e Inclusão Profissional.

6.1 Características da Inovação Pedagógica

Retomando o primeiro capítulo da dissertação, essa categoria busca analisar se os dados coletados estão de acordo com as características que lá foram enumeradas e fundamentadas de acordo com a literatura na área. São elas: produção de conhecimento; pesquisa; utilização da tecnologia; foco nos processos de aprendizagem; posicionamento crítico; postura participativa e autonomia dos alunos

No capítulo anterior também foi constatado que os conceitos de educação, currículo, professor, aluno, metodologia e avaliação descritos no PPP possuem características importantes para a presença de inovação pedagógica, no entanto tanto outras partes do mesmo documento como os outros instrumentais trazem referenciais a presença destas características na instituição.

Dentro da concepção do conceito de professor do Senac, esse passa a assumir o papel de “mediador do processo de aprendizagem, relacionando teoria e prática, estimulando a reflexão, a pesquisa e a busca de soluções criativas de problemas, por meio do conhecimento científico” (SENAC, 2016, p. 32) e essa concepção do papel do professor para aprendizagem converge com a ideia do professor construcionista, em outras palavras professor inovador.

Um professor construcionista tenta provocar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino, isso pressupõe a criação de contextos em que o aprendiz tem uma grande autonomia, e onde o professor assume um papel mais periférico, servindo de

assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que de transmissor.” (FINO, 2008).

As propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento de competências rompem com a lógica do currículo rígido e impõem uma maior articulação com a realidade profissional e social. A implementação desses currículos passa a exigir um tratamento didático-metodológico que inclui prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada, e centrada na aprendizagem do aluno, com construção significativa de conhecimentos, seleção de situações de aprendizagem adequadas à natureza dos conteúdos e utilização de metodologias, como a pedagogia de projetos, estudos de caso e situações-problema (SENAC, 2016).

Em sintonia com o que o documento descreve sobre a metodologia, a Professora (2018) afirma que “toda a nossa metodologia é para o desenvolvimento de competência, então o aluno trabalha muito com o fazer. Nós temos momentos teóricos, mas todas as aulas a gente tem que puxar para uma situação, que de fato eles vivenciem dentro da empresa”. Mais adiante ela exemplifica essa metodologia com um atividade desenvolvida pela turma.

Nós trabalhamos a questão do marketing, o desenvolvimento de uma marca e o desenvolvimento de um produto e como a gente fazer a divulgação desse produto, então as equipes se dividiram criaram seus produtos e criaram suas estratégias de divulgação e o grupo que o Dênis ficou, as pessoas criaram o produtos e a estratégia de divulgação foi o Dênis ter participado do comercial pra divulgar esse produto, aí o comercial foi narrado e legendado e o Dênis ele utilizou a LIBRAS pra comunicação dele (PROFESSRA, 2018).

Nos dois exemplos de atividades se confirma o discurso da professora de que “eles vão trabalhar com o Dênis, sem nenhum problema e adaptar, aí sim eu digo que o grupo, ele adapta a atividade ao Dênis, mas não sou eu que digo qual é a alternativa certa, o grupo é que adapta a atividade, a tarefa para que ele possa participar” (PROFESSRA, 2018).

Considerando que para os grupos terem êxito nas atividades, independente da necessidade extra de adaptar a atividade para Dênis, todos os grupos precisam

garantir a participação de todos os integrantes, portanto os alunos se deparam com uma situação – problema que para ser resolvido, precisam de habilidades como autonomia, criatividade e colaboração.

Portanto aparecem mais duas características da inovação, a pesquisa e o uso da tecnologia. A pesquisa é um “princípio pedagógico, possibilitando a autonomia do aluno no processo de construção do aprendizado, a reflexão, a análise crítica sobre as situações-problema para propor alternativas e soluções inovadoras ao mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de projetos” (SENAC, 2016, p. 34).

Na sequência estão dois depoimentos dos professores a respeito das habilidades de Vinicius e Dênis com a informática, nesta ordem. “Principalmente no laboratório ele desenrola bastante, ele digita sem nenhum problema, algumas coisas, caso necessite da visualização não tem como, o pessoal ajuda ele, mas termo de digitação e planilha ele faz, ele digita, ele faz tudo” (PROFESSOR, 2018).

“Alguns trabalhos no computador, digitação, ele consegue fazer essa reprodução, uma cópia ele consegue fazer, mas analisar uma situação isso já não é possível para ele” (PROFESSORA, 2018).

Sobre aliar a pesquisa com a tecnologia, sobretudo a internet Fino (2008, p.3) traz a reflexão para o fato de que “hoje, em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor por muito sábio que ele seja”. Mais adiante ele completa afirmando que “para ter acesso às fontes de informações, a maioria das quais tornadas acessíveis a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico.” (FINO, 2008, p. 3), ou seja, essas duas citações significam que a escola não é mais a detentora de todo o conhecimento.

Todavia, a pesquisa da internet não é a única atividade possível utilizando o computador. Logo, também foram observadas outras atividades (uma em cada turma) utilizando recurso diferentes do uso do computador, mas ambas desenvolvidas dentro do laboratório de informática.

Por outro lado, “a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio” (FINO, 2007, p. 7), ou seja, apenas o usar a tecnologia não é suficiente para ser uma característica de inovação e uma das atividades que usou a tecnologia, além de não ser inovadora também não pode ser considerada inclusiva para um aluno com deficiência visual.

A supervisão ficou sabendo dessa atividade e no momento da entrevista essa atividade entrou na pauta e o supervisor defendeu a professora afirmando que “A gente não tinha tido tempo hábil de conversar com ela um pouco mais sobre isso. Ela foi trabalhar o filme ‘Tempos Modernos’ aí ficou assim descontextualizado, mas assim, foi um episódio pontual” (SUPERVISOR, 2018).

Por outro lado quando questionado, também no momento da entrevista como ele havia se sentido no dia dessa atividade, Vinicius (2018) respondeu:

Então como eu já estou acostumado me senti tranquilo, até porque sempre que acontece isso eu chamo alguém ou alguém se prontifica pra ir descrevendo pra mim, ir falando, então fico tranquilo, as vezes eu falo na forma de brincadeira “eita esse filme não dar pra mim”, mas claro que tudo dar certo [...] com as adaptações e adequações, dar pra gente participar e se envolver também na aula.

Nesse depoimento chama atenção a frase “eu já estou acostumado”, pois ela significa que por muitas vezes ele já passou por situações em que não é pensado nas pessoas com deficiência visual e acaba se tornando algo comum na sua vida, ele mesmo ter que buscar alternativas dentro do seu cotidiano.

6.2 Inclusão Profissional

Pensado na permanência de Vinicius e Dênis no mercado de trabalho, alguns critérios precisam ser considerados. De acordo com a literatura sobre o tema, entre as principais dificuldades para que a Lei de Cotas seja efetivada nas empresas estão: a falta de qualificação da pessoa com deficiência (em maior percentual); a falta de acessibilidade nas empresas; a falta de vontade dos empresários; o BPC; e o número reduzido de pessoas com deficiência aptas para o mercado de trabalho (MANICAN;

CALIMAN, 2015). Cada dificuldade mencionada pelos autores será analisada tanto sobre a perspectiva de mais literatura como nos dados coletados.

Iniciando pelo mais polêmico e relativo critério, referente a estar ou não apto ao mercado de trabalho. Para tentar fugir do juízo de valor subjetivo dos empresários, a lei orienta qual o público está contemplado pela Lei das Cotas.

Atualmente, o Decreto 5296/2004 trouxe uma classificação que descreve quem são as pessoas com deficiência que podem ser consideradas cotistas nas empresas, pois antes o Decreto 3298/99 não trazia esta classificação e as pessoas com deficiência grave sentiam-se lesadas, pois a contratação para o cumprimento da cota quase sempre contemplava quem tinham deficiências leves. Por outro lado agora aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência que não está expressa no atual decreto, não serão mais contratadas por via da Lei de Cotas e terão que concorrer com uma vaga junto as pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência e geralmente as pessoas sem deficiência são preferidas pelo empresário. (MANICAN; CALIMAN, 2015).

Imediatamente após ler essa citação percebe-se que a falta de interesse das empresas, contribui para dificuldade em contratar encontrar deficientes “aptos para o trabalho”. Reforçando ainda mais essa falta de interesse das empresas, Leme (2015, p. 69) afirma “um bom número de empresas continua querendo driblar a lei, continua querendo concessões especiais ou mesmo prêmios por empregar deficientes, continua cumprindo a lei apenas para não ser multada”.

Sobre esse desinteresse das empresas pela inclusão dos funcionários, a interprete (2018) exemplifica essa realidade no contexto da inclusão dos surdos, porque para “a empresa para ter um funcionário surdo ela precisa ter alguém habilitado na Língua Brasileira de Sinais ou ela tem que ter um interprete na própria empresa e isso é uma dificuldade muito grande já que as empresas não querem ter determinados gastos”.

Embora o Senac não tenha o problema da acessibilidade, visto que a instituição tem um projeto específico para essa finalidade e como vimos anteriormente este projeto está tendo êxitos em sua aplicação, essa não é a realidade de todas as empresas. No caso, da empresa que Vinicius trabalha, por dedução acredita-se que

lá também tenha pelo menos um mínimo de acessibilidade, já que além dele, “há outra pessoa com deficiência física no mesmo setor que ele trabalha, porém essa pessoa trabalha no turno manhã” (DIÁRIO DE CAMPO).

Continuando nessa temática, diante do discurso, da necessidade de contratação de interpretes para garantir a acessibilidade dos surdos, foi questionado se há demanda suficiente da profissão de interprete para as empresas contratarem, obtendo a seguinte resposta:

Há alguns anos eu diria que existiam pouquíssimos profissionais na área, mas hoje já que temos algumas instituições em Fortaleza que estão ofertando o curso técnico de interpretação e tradução, e hoje em dia, se tornou mais fácil das empresas terem um interprete dentro do setor pra atender a demanda do funcionário surdo, uma palestra, que vai acontecer com o gerente e tem um funcionário surdo e ele tem que ser interpretado, aí teria que ter a interprete. Aí o que acontece, hoje sim que temos muitos. (INTERPRETE, 2018).

Todavia a acessibilidade vai além da estrutura física e humana das empresas, o caminho e o transporte para o trajeto de casa ao trabalho também precisam ser acessíveis, caso contrário é inviável o deficiente chegar para trabalhar. Portanto a “acessibilidade deve ser vista como parte de uma política de mobilidade que promova o direito de todos a todos os espaços” (GIACOMINI, 2010, p.39).

Para chegar ao Senac para, tanto nas aulas, como no horário de trabalho Dênis se locomove com o transporte do Abrigo onde mora, juntamente com os demais colegas da turma que também moram no mesmo abrigo. No caso de Vinicius, ele utiliza o transporte público do ônibus. Ele explica que para pegar ônibus pede ajuda e para saber quando descer ou avisa ao motorista ou quando o trajeto já é conhecido ela usa referências como curvas, buracos, lombadas, entre outros. Ele também diz que não tem a carteirinha de gratuidade de Fortaleza, devido a burocracia, mas tem a do município de Caucaia onde reside. Mesmo assim sempre entra pela porta da frente, pois mesmo sem a carteirinha sabe que tem direito à gratuidade (DIÁRIO DE CAMPO).

Finalmente sobre a acessibilidade ao conteúdo do curso Vinicius afirma que atualmente usa mais as tecnologias do que o Braille, embora se concentre melhor na leitura em Braille do que outra pessoa lendo e descrevendo para ele (DIÁRIO DE CAMPO). Na turma de Dênis a interprete explicou que a função dela, é passar as informações que são ditas em sala pro aluno surdo e tornar fácil a comunicação do surdo com o professor e com os outros alunos. Ele ter acesso a informação e a informação dele também ser repassada, não só da parte teórica mas, também na parte prática. Tudo o que acontece na sala até um assunto extra deve ser repassado para o aluno surdo, da mesma forma, tudo que o aluno sinalizar, seja do conteúdo ou não é repassado para o professor também (INTERPRETE, 2018).

Abordando agora a respeito do duelo entre optar pela inclusão no mercado de trabalho versus garantir a renda do BPC, não será retomando neste capítulo, porque parte-se da premissa de que se Vinicius e Dênis estão matriculados num curso profissionalizante, ambos optaram pelo mercado de trabalho, portanto discutir sobre o BPC nessa parte da pesquisa não é relevante. Então a pesquisa, avançará para seu tópico mais importante, a qualificação profissional, sobretudo as que acontecem dentro do Senac.

Desde do estabelecendo dos valores da Instituição que são: “Transparência; Inclusão Social; Excelência; Inovação; Atitude Empreendedora; Desenvolvimento Sustentável; Educação para autonomia” (SENAC, 2016, p. 18), já se percebe a proposta de favorecer a inclusão profissional das pessoas com deficiência, pois embora o termo “Inclusão Social” não seja utilizado inclusivamente aos deficientes, eles fazem parte desse público alvo.

Portanto, pensando no acesso e permanência desses alunos até o final do curso, a instituição busca criar ações de inclusão. “Essas ações envolvem a adoção de metodologias e práticas que facilitem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, buscando sempre atender as necessidades descritas pelo aluno” (SENAC, 2016, p.50).

Para sistematizar essas ações, o Senac conta com o Projeto Senac Acessibilidade cujo o objetivo é

Promover a adaptação arquitetônica das unidades do Senac, a formação continuada do corpo docente e da equipe de apoio quanto à acessibilidade e à educação inclusiva, desenvolver e disseminar o uso de tecnologia assistivas, a fim de ofertar qualificação profissional para pessoas com deficiência, contribuindo com sua emancipação, autonomia e ingresso no mundo do trabalho (SENAC, 2016, p.23).

Sobre o acesso ao material didático o Senac dispõe de materiais em Braille, áudiolivro ou ampliação da fonte do texto para alunos cegos ou com baixa visão e quando não dispõe do material ou do recurso solicitado pelo aluno no ato da matrícula, o Senac busca viabilizá-lo, seja construindo, elaborando ou mesmo adquirindo. Para alunos surdos, a instituição conta com intérprete de libras, que também deverá ser solicitado com antecedência, no ato da matrícula (SENAC, 2016).

Além dos recursos ao material didático, foi feito um passeio pela estrutura da sede onde acontece os cursos e vários quesitos de acessibilidade puderam ser observados. O prédio conta com rampas, elevador para deficiente físico, piso tátil e banheiros adaptados, confirmando que a acessibilidade arquitetônica prevista no Projeto Senac Acessibilidade já é uma realidade dentro dessa sede.

Ainda de acordo com esse Projeto espera-se que os impactos sociais atingidos por ele sejam “eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas, planos de cursos alterados para a inclusão das orientações didático-pedagógicas para a acessibilidade no aspecto educacional e incorporação do conceito de sociedade inclusiva” (SENAC, 2016, p.23) e como um resultado desse projeto, de acordo com as informações coletadas no diário o campo, o Senac Ceará atende uma média de 200 alunos com deficiência por ano, entre todas as modalidades e tipos de cursos em todo o estado.

Agora, especificamente na sede de Fortaleza, durante o período da pesquisa havia na turma do Curso de Informática (Excel avançado), 1 aluno surdo e 1 com baixa visão e no Curso Aprendizagem Comercial e Serviço Administrativo tinha duas turmas, sendo uma turma com 1 aluno cego e outra com 1 aluno surdo (DIÁRIO DE CAMPO).

Para além dos resultados quantitativos do projeto também é possível perceber resultados qualitativos referente a eliminação das barreiras atitudinais, nos discursos tanto dos funcionários como alunos descritos na sequência.

“Eu não trato o Vinicius como um deficiente, eu trato o ele como um aluno normal. Não tenho esse tipo de problema com ele em relação a isso. [...] Ele é uma pessoa fantástica” (PROFESSOR, 2018).

Se a gente conseguir se despir daquela visão da pessoa com deficiência não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro e começarmos a focar dentro da questão da competência, do que é que de fato ele pode fazer e como ele pode estar contribuindo a gente vai ver que assim, no final de contas, se ele tiver os recursos corretos, [...] a pessoa vai trabalhar de igual pra igual ou então até melhor que uma pessoa que não tenha alguma deficiência ou limitação. (SUPERVISOR, 2018).

Eu fiz uma oficina de LIBRAS para eles entenderem como é a comunicação com o Dênis, entenderem também a respeito da cultura surda, porque eu tenho que falar com Dênis fazendo as expressões faciais, aí expliquei pra eles que faz parte da comunicação. Enfim, com o passar dos dias o entrosamento dele com a turma foi fluindo. Aí hoje, tanto que se você observar você não percebe a falta de diálogo com o Dênis, apesar da surdez. (INTERPRETE, 2018)

O contato com a cultura surda, foi bastante interessante, porque nós também temos nosso plano de curso a culminância de um projeto e vários colegas passaram a realizar esses projetos na área da inclusão, na pessoa com deficiência. Então nós tivemos aqui, só a título de exemplo pra você, tivemos colegas que realizaram hotel acessível, esse hotel acessível atendia a todas as deficiências, seja física, intelectual, a surdez, então nós passamos a conviver isso com muita naturalidade e buscar de fato a trabalhar nessa perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência (PROFESSORA, 2018)

Com o tempo e decorrer das aulas o professor foi fazendo as dinâmicas e durante as dinâmicas eu ia me apresentando e ia falando com as pessoas e sempre procurando falar de forma engraçada, usando a minha própria deficiência de uma forma extrovertida para descontrair e fazerem as pessoas rirem. Então foi assim que eu comecei a me adaptar com o professor e juntamente com as outras pessoas e mostrar assim que posso rir, que eu brinco, aí assim foi minha adaptação. As pessoas foram me aceitando, brincando também e foram se aproximando de mim (VINICIUS, 2018)

Todos esses depoimentos foram coletados durante as entrevistas, no entanto os dados coletados pelos questionários, que no capítulo anterior foi analisado por turma, agora serão analisados considerando o consolidado geral, ou seja as duas turmas juntas. Desta forma, os dados também convergem para exemplificar uma mudança

atitudinal diante o preconceito com os deficientes por parte dos alunos, conforme pode ser comprovado pelos gráficos e descrições abaixo.

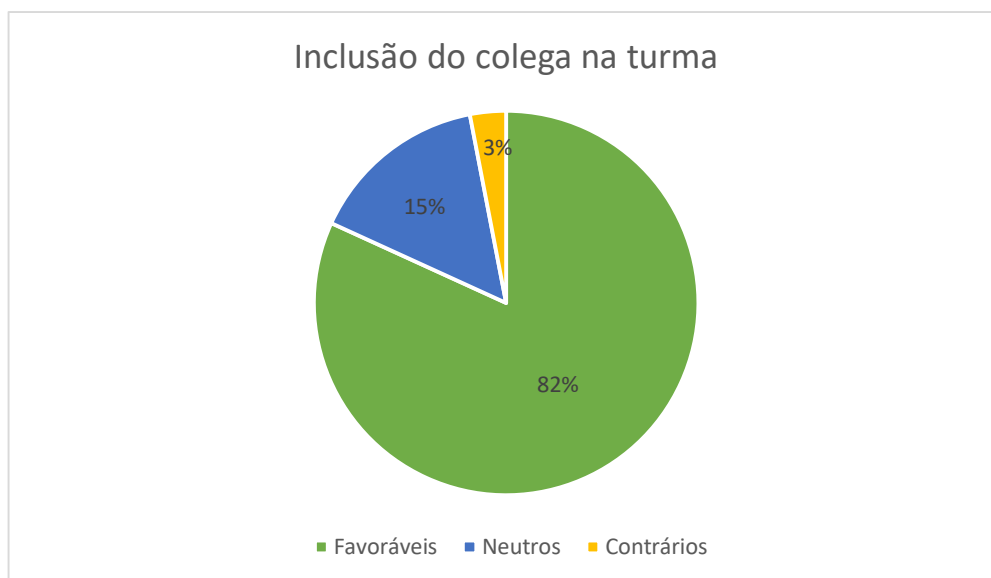


Gráfico 13 – Consolidado sobre inclusão do colega na turma

Essa porcentagem de 82% corresponde a 27 alunos que defendem a inclusão como algo positivo para o curso, enquanto do total de 33 alunos que responderam apenas um colega de Dênis declarou que a inclusão na sala “é estranho e complicado porque no começo você não sabe do que ele fala mas aos poucos dar para se adaptar. (CD10, 2018) e os 5 alunos classificados como neutros, se dividem em descrever a inclusão como “Normal” e “Tanto Faz”.

Logo abaixo está o outro gráfico do consolidado das turmas referente a segunda pergunta, importante esclarecer que não foi feito o consolidado da terceira pergunta, porque se trata das relações interpessoais entre eles, portanto não há outra forma de analisar, senão for respeitando a individualidade de cada turma.

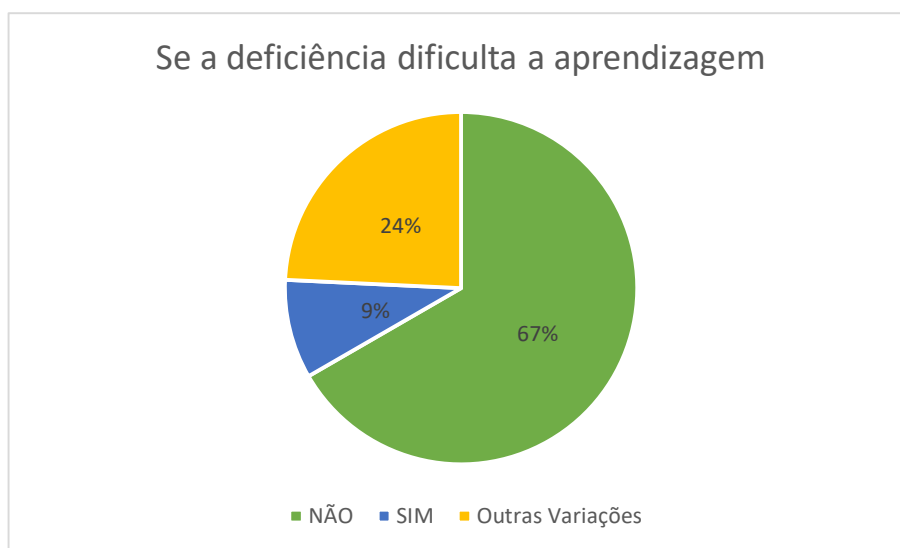


Gráfico 14 – Consolidado se a deficiência dificulta aprendizagem

Com o percentual menor que no gráfico anterior 22 alunos acreditam que a deficiência não dificulta a aprendizagem enquanto 3 defendem que dificulta sim. O percentual de 24% correspondente a outras variações de resposta se subdivide em quatro tipos de opiniões diferentes: “Depende”; “Às vezes”; “Provável” e “Um pouco”.

Então, com base nos gráficos percebe-se que os alunos, em sua grande maioria, também já estão compreendendo e defendendo a política de inclusão, não só dentro do Senac, mas já está tendo reflexos dentro das empresas em que trabalham, de acordo com o depoimento da Professora (2018),

Tem uns que tem colegas de trabalho que tem surdez, tem alguma deficiência física e isso já é natural para eles essa convivência, sabem das limitações, respeitam a capacidade desse colaborador, então isso já é natural não só com os colaboradores internos, mas com os externos também, os clientes externos. Então quando chega um cliente, por exemplo, não dessa turma, mas tenho outra turma de supermercado, os alunos no seu ambiente de trabalho tem colegas surdos e também atendem clientes surdos. Com a vinda do Daniel, nós realizamos oficinas de LIBRAS aqui pra todas as turmas, praticamente todas as turmas do SENAC, certo. Para os colaboradores também, ou seja, isso é uma mudança de cultura. [...]a oficina propiciou esse contato com a língua e como reagir e como atender bem, a gente chama da excelência no atendimento, como atender bem esse cliente independente da sua capacidade.

É importante considerar o fator que quando esses questionários foram aplicados, o curso já estava em andamento. Relatando sobre o começo do curso, quando as

peças ainda não o conheciam, e não tinham tido contato com uma deficiência visual, ele relata que os colegas sempre perguntam na hora da atividade “dar pra você fazer? [...] como é que tu faz isso? [...] “Como é tu faz esse exercício no teu computador?” Aí eu vou explicando” (Vinicius, 2018).

Essa postura dos colegas condiz com uma concepção organicista, o que é esperado das pessoas que nunca conviveram com algum tipo de deficiência, porque de acordo com Leme (2015, p. 86)

A concepção organicista da deficiência implica compreendê-la de maneira estática, imutável, inexoravelmente determinada pelo biológico [...] apesar de novas formas de pensar a questão da deficiência que se têm instituído, a concepção organicista ainda hoje permeia o imaginário social sobre as pessoas com deficiência, determinando a maneira de significá-las e as significações que elas atribuem a si próprias.

Portanto pode-se afirmar a importância do convívio com as deficiências para conseguir romper com as barreiras atitudinais tão almejado pela instituição e exatamente por propiciar esse convívio social que o Senac está tendo êxito com essa meta.

Lembrando que está trabalhando em uma empresa como aprendiz é uma condição para estar fazendo o curso na modalidade Aprendizagem, então Dênis e Vinicius, não podem ser exceção à regra. Dênis dentro da instituição Senac com atividades mais operacionais como “seleção de material, deixar um documento em outro departamento, [...] alguns trabalhos no computador, digitação, ele consegue fazer essa reprodução, uma cópia” (PROFESSORA, 2018) e Vinicius trabalha em uma empresa terceirizada que presta serviços para uma empresa de telefonia na função de Back Office, checando as áreas de cobertura da empresa. Para isso ele usa o programa de NVDA no computador e o aplicativo Talk Back no celular (DIÁRIO DE CAMPO).

O programa NVDA é uma das opções de leitores de tela gratuito que reconhecem a Língua Portuguesa. Ele é usado para ambiente Windows e “pode ser

armazenado em pendrive, favorecendo seu uso em diferentes computadores sem a necessidade de o usuário passar pelo processo de instalação” (MELO, 2010, p. 29).

Quando questionado sobre quais as suas dificuldades com os conteúdos ofertados pelo curso, no caso do Dênis ele frequenta a escola especial para surdos no entanto pouco permanece em sala, conseqüentemente ainda precisa ser alfabetizado, na Libras e na Língua Portuguesa. Dentro do Senac também apresenta oscilação de humor e comportamento tanto nas aulas teóricas como na hora de trabalho na instituição (DIÁRIO DE CAMPO). Já Vinicius (2018) afirma: “minhas dificuldades são mais com números. Questões assim com números é um coisa bem mais complexa pra poder eu entender, mas tirando isso tenho nenhuma dificuldade não”.

Para finalizar este capítulo de análise, com uma reflexão a respeito da resposta de Vinicius quando perguntado qual a importância do curso para o seu futuro profissional, independente dele ser efetivado na atual empresa e ele respondeu:

100% de importância porque é a primeira vez que eu estou participando desse programa de jovem aprendiz, fazendo esse curso e eu gostei porque a gente tanto faz o curso aqui, como também faz o acompanhamento na empresa, tipo um estágio, a gente exerce realmente uma função na empresa como funcionário. Então isso foi bom pra mim porque eu consigo ver o potencial que eu estou desenvolvendo na empresa, no mercado de trabalho, e isso pode levar futuramente para as minhas futuras entrevistas, futuros novos empregos que eu for buscar (VINICIUS, 2018).

Após tudo que foi já foi discutido nas análises pode-se concluir que embora a inclusão profissional ainda tenha muito o que avançar, não se pode negar os avanços já foram conquistados e a contribuição da instituição Senac para continuar avançando.

Considerações Finais

Após os estudos apresentados sobre a inovação pedagógica, no que consiste a função social da escola, a única coisa que já é um fato é de que o atual modelo escolar está desatualizado perante as novas exigências sociais do século XXI.

Entre as diversas possibilidades que possam surgir para o futuro da instituição escola, os estudos de inovação pedagógica apontem duas dessas possibilidades. Na primeira possibilidade, ela se modifica para de fato, atender a uma sociedade pós-industrial e a partir de novas concepções sobre o processo de ensino e, sobretudo o processo de aprendizagem, redimensionando o papel do professor e do aluno nesse fazer pedagógico. Na segunda possibilidade, será a sociedade que vai dizer que não precisa mais de uma instituição formal para a aprendizagem de suas novas gerações e por falta de um papel social, a escola será extinta e voltaremos ao tempo pré-industrial, onde a educação era sempre em contextos não formais de aprendizagem.

Portanto, se a função social da escola, já não satisfaz mais as necessidades dos alunos sem nenhuma deficiência e a situação é mais para alunos com deficiência. Isso se deve ao fato de que as barreiras e dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência tanto na educação, como na área do mercado de trabalho não são impostas pela deficiência em si, mas pelas relações sociais estabelecidas.

Outro ponto importante para se refletir é sobre a questão de gênero. É um marco histórico que as mulheres, mesmo sem deficiência, já sofreram e diversas formas de preconceitos para entrar no mercado de trabalho simplesmente por serem mulheres. Infelizmente, embora já se tenha avançado bastante nesta questão, essa discriminação ainda hoje é uma realidade para as mulheres. Sendo assim, as mulheres com deficiência tem um desafio ainda maior, pois carregam dois tipos de preconceito ao mesmo tempo: ser mulher e ser deficiente. Esse dado é constatado pela estatística entre o total de homens e o de mulheres contratados, dentro da mesma categoria de deficiência.

Para além deste contexto de preconceitos e discriminações sofridos pelos deficientes, a literatura estudada sobre inclusão profissional trouxe mais três barreiras encontradas pelos deficientes: a dualidade entre as políticas da Lei de Cotas e do Benefício de Prestação Continuada; a falta de acessibilidade dentro das empresas e urbana, que dificulta o deslocamento entre a sua casa e o local de trabalho) e a terceira barreira é a baixa escolaridade dos deficientes.

Sobre a legislação vigente, há uma dualidade nas políticas públicas para pessoas com deficiência. De um lado o governo oferece uma renda assistencialista concedido através do (BPC) e por outro estimula a independência financeira através da inclusão no mercado de trabalho com as empresas precisando cumprir a Lei das Cotas. Todavia, apesar de serem opostas não se pode negar que para o atual contexto histórico social, ambas ainda são necessárias.

Contudo, na medida que haja um conjunto de políticas públicas em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, contemplando educação, saúde, lazer e cultura, gradativamente se ampliará a inclusão no mercado de trabalho, não só pela força da Lei das Cotas, mas pela convicção das competências para assumir determinada função. Consequentemente a necessidade do governo pagar alguma renda para o deficiente, será apenas para os casos mais extremos de deficiência, gerando um custo bem menor aos cofres públicos.

Sobre as políticas públicas voltadas para a acessibilidade pode-se considerar que houve avanços, com as leis que surgiram a partir dos anos 2000, como a ABNT em 2004 que estabelece as normas necessárias para garantir a acessibilidade para cada tipo de deficiência. A mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão, em 2015, determina que cada prédio novo construído atendem para as normas de acessibilidade e também que na medida que os prédios antigos dos órgãos públicos passem por reformas de manutenção sejam feitas as adequações para passar a ser uma estrutura acessível. Por outro lado, no Brasil infelizmente a verdade é que nem sempre suas leis são cumpridas, necessitando de uma eficiente fiscalização para garantir que a acessibilidade urbana seja uma realidade concreta.

Continuando nessa temática, destaco o “Projeto de Acessibilidade” presente no Projeto Político Pedagógico da instituição que além de ter uma estrutura física acessível é essencial para nortear as ações pedagógicas e administrativas e conseqüentemente permitir alcançar resultados concretos tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Enfatizo a expressão resultados concretos porque é comum em instituições que alegam ter inclusão nas salas de aula, na verdade não passar do conceito de integração, ou seja, o aluno está presente nas aulas, mas não há uma real preocupação com a aprendizagem dele, muitas vezes culpando a própria deficiência como motivo para não aprendizagem. Esse não é o caso das turmas acompanhadas no Senac.

A respeito da baixa escolaridade e qualificação profissional, mais uma vez as estáticas demonstram avanços, pois apesar dos percentuais da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda serem pequenos, espera-se que a médio e longo prazo a chegada dos deficientes nas universidades (federais e estaduais) e nos institutos federais possibilite a ampliação de vagas no mercado de trabalho, uma vez que eles terão a tão desejada capacitação profissional exigida pelas empresas.

A outra alternativa para pessoas com deficiência, que não conseguem ter acesso ao ensino superior, é buscar essa qualificação através dos cursos técnicos de ensino médio ou cursos profissionalizantes nas instituições específicas. Sendo assim, embora a qualificação profissional dos deficientes ainda tenha muito o que avançar, não se pode negar os avanços já foram conquistados a instituição Senac tem contribuído positivamente com esses avanços.

Todas essas considerações feitas até aqui, são fundamentais para compreender o contexto social que os alunos Vinicius e Dênis e o próprio Senac como uma instituição que oferta cursos profissionalizantes estão inseridos. Contudo, o objetivo principal da pesquisa era analisar a existência, ou não, de inovação pedagógica dentro os cursos profissionalizantes com inclusão de pessoas com deficiência na instituição Senac e transformando o capítulo sobre inovação pedagógica em palavras chaves que contemplem suas características, essas palavras seriam: produção de

conhecimento; pesquisa; utilização da tecnologia; foco nos processos de aprendizagem; posicionamento crítico; postura participativa e autonomia dos alunos.

Foram essas características que nortearam toda a análise dos dados coletados no Senac e ao longo dessa análise constatou-se, que elas não são isoladas, sempre estão associadas com uma ou mais ao mesmo tempo. Mesmo assim foi possível encontrá-las, explícitas ou implícitas, na diversidade de fontes de coletas de dados.

Então, após tudo que foi já foi apresentado discutido pela literatura e na análise dos dados pode-se concluir que. Da mesma forma, mesmo a inclusão não sendo uma das características da inovação pedagógica, ela é beneficiada com os ideais desse novo paradigma. Portanto, a possibilidade de encontrar inovação pedagógica na área de educação especial já é uma realidade em Fortaleza e esta pesquisa deverá contribuir para que outras pesquisas também façam essa associação entre inovação pedagógica e inclusão na educação e no mercado de trabalho.

Finalmente, após todos os dados coletados e analisados tanto na revisão de literatura como na pesquisa empírica, pode-se afirmar que existem algumas características da inovação pedagógica, porém ainda há barreiras como currículo pré-definido e padronização da metodologia que não impedem a inovação pedagógica seja concretizada nas aulas.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**, Carla Barbosa Alvez... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 6ª ed. Vozes, 2013

BRASIL, **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=169153&tp=1>
Acessado em: 24 de abril de 2016

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaço e equipamentos urbanos**. ABNT NBR 9050, 2004. Disponível em: http://www.aeap.org.br/doc/nbr_9050_2004_acessibilidade.pdf Acessado em 02 de maio de 2018

BRAZÃO, Paulo. **O diário de um diário etnográfico eletrônico**. In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (org.) A Escola Sob suspeita. Porto: ASA, 2007.

BRAZÃO, Paulo. **O Diário Etnográfico Eletrônico, Um Instrumento de Investigação**: Três Testemunhos In Carlos Nogueira Fino (org.) Etnografia da Educação. CIE-UMA: 2011

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

CANÁRIO, Rui. **A escola e as “dificuldades de aprendizagem”** In Psic. da Ed., São Paulo, 21, 2º sem. de 2005, pp. 33-51

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”** In Educação Unisinos, volume 12, número 2, maio • agosto 2008

CARDOZO, Juana Maria Rey de. **Linguagem Braille para todos**. São Paulo: GerundioGEedições, 2012.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

CHRISTENSEN, Clayton M. **O Dilema da Inovação**: quando as tecnologias levam as empresas ao fracasso. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.a Tradução Laura Prates Veiga

CHRISTENSEN, Clayton M. **A inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.b Tradução Rodrigo Sandenberg

CORREIA, Fernando. **Escola Pública**: espaço privilegiado de inovação pedagógica (?) In A. Mendonça (Ed.) O Futuro da Escola Pública. (pp. 47 – 59) Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2013.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

FINO, Carlos Nogueira. **O futuro da escola do passado**. In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (org.) A Escola Sob suspeita. Porto: ASA, 2007.

_____. **A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira. Portugal. 2008. Disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes>>. Acesso em: 23 de maio 2016.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciação**. In FINO, C.N. Etnografia da educação. Funchal: Universidade da Madeira, 2011. Disponível em http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2016.

_____. **Inovação Pedagógica**: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (org.) Educação em Tempo de Mudança (pp 277 – 287). Funchal: Grafimadeira, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 19 de junho de 2015.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciação**. In FINO, C.N. Etnografia da educação. Funchal: Universidade da Madeira, 2011. Disponível em http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2016.

_____. **O futuro da escola é o futuro**. In A. Mendonça (Ed.) O Futuro da Escola Pública. (pp. 63 – 71) Funchal: Universidade da Madeira - CIE- UMa, 2013.

_____. **Teses e dissertações em inovação pedagógica**: um checklist. Funchal: Universidade da Madeira, 2014 Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/documentos.htm>. Acessado em: 24 de julho de 2015.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**: três implicações. In: Revista Portuguesa de Educação, v. 14, nº 2, pp. 273 – 291. (s/d). Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 25 de julho de 2015

FORTALEZA, Empresa de Transporte Urbano de Fortaleza, –

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998

GARCIA, Nely. **Como desenvolver programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual**. In ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. /Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

GIACOMINI, Lília. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial / Lília Giacomini, Mara Lúcia Sartoretto, Rita de Cássia Reckziegel Bersch. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HONORA, Márcia. **Deficiência Visual**. In Revista Ciranda da Inclusão: a revista do educador. Ano1 – nº 04. Março de 2010

HONORA, Márcia. **A inclusão de Alunos** com deficiência visual. In Revista Ciranda da Inclusão: a revista do educador. Ano1 – nº 04. Março de 2010

HONORA, Márcia. **Deficiência Auditiva**. In Revista Ciranda da Inclusão: a revista do educador. Ano1 – nº 01. Novembro 2009.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves, **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez, São Paulo: Ciranda Cultural, 2010

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Censo Demográfico**, 2010 - Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/evento/57-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia.html>
Acessado em: 11 de fevereiro de 2017

Instituto Nacional de Serviço Social – **Previdência Social**, 2016. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/beneficio-assistencial-bpc-loas/> e <http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/informacoes-gerais/documentos-beneficios-assistencial/>
Acessados em: 18 de fevereiro de 2017

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura**. EM EXTENSÃO, Uberlândia, V. 7, 2008.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Trad. Lucie Didio Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa e Educação v. 9, 2005

LEME, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho**: discursos e contradições. Campinas: Autores Associados, 2015

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopoesquisa Crítica, Etnopoesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2^o ed., 2010

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2^a ed., 2003.

MAIA, Isabel M^a Magalhães R. L. Santos. **O desenvolvimento da Ciência em Thomas Kuhn**. 2001, Disponível em: <http://www.consciencia.org/thomas-kuhn-ciencia> Acesso em: 25 de outubro de 2015.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**: Limites e Possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2015

MAZZARO, José Luís. **Mas afinal o que é orientação e mobilidade?** In ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. /Elaboração Edileine Vieira Machado...[et al.] - Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Amanda Meincke. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MELO, Amanda Meincke. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MENDONÇA, Alice. **As políticas da escola pública**: impactos e desafios. In A. Mendonça (Ed.) O Futuro da Escola Pública. (pp. 38 – 46) Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. et. al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Ministério da Educação – **Educação Profissional**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept> Acessado em: 12 de março de 2018

Ministério do Trabalho, Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho, 2015 – Disponível em <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default> Acessado em: 12 de fevereiro de 2017

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, 16ªed: EPU,2007

MONTEIRO, Maria Isabel Nascimento Ledes. **Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB)**: um estudo de abordagem etnográfica, Universidade da Madeira, 2010

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, 24ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: A aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **LÍNGUA DE SINAIS**: Instrumentos de Avaliação, Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, AKIKO. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da Educação Profissional**. In 500 anos na Educação do Brasil (pp. 205 – 224) / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, 5 ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica:2016

SARTORETTO, Maria Lucia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SENAC, **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, CE, 2016.

SOUSA, Jesus Maria. **O currículo à luz da etnografia**. Funchal: Universidade da Madeira, s/d. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf> . Acesso em: 30 de abril de 2016

SOUSA, Jesus Maria. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural** In: Revista de Psicologia Social e Institucional 2 (1) , 107 - 120 Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2017.

SOUSA, Jesus Maria. **A etnografia ao serviço do currículo**. In *VII Colóquio sobre Questões Curriculares* “Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares” (Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, 9, 10 e 11 de Fevereiro 2006). Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Etnografiacurriculo.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

SOUSA, J. & FINO, C. N., **As TIC abrindo caminho para um novo paradigma educacional**. In Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>. Acesso em 19 de junho de 2015.

Universidade Estadual do Ceará, **UECE em números, 2016**. Disponível em: <http://www.uece.br/institucional/uece-em-numeros/> Acessado em: 12 de março de 2018

Universidade Federal do Ceará – Disponível em <http://www.acessibilidade.ufc.br/sobre-a-secretaria-de-acessibilidade-ufc-inclui/>

Acessado em: 12 de março de 2018

VIGOTSKY, Lev Semenovich, **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

