

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

Isabella Martins Furtado

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ**

Itajubá
2021

Isabella Martins Furtado

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, da Universidade Federal de Itajubá

Linha de pesquisa: Desenvolvimento e Tecnologias

Orientadora: Professora Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz

Itajubá
2021

AGRADECIMENTOS

Durante a graduação em Administração Pública, desenvolvi interesse pela pesquisa no campo de políticas públicas de educação, mais especificamente voltada para os indivíduos que não são contemplados pelos programas e serviços de educação convencionais, entre eles, as pessoas com deficiência.

O programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade - DTecS possibilitou questionar meu problema de pesquisa de forma interdisciplinar e instigou a analisar as políticas públicas de inclusão diante do panorama do desenvolvimento regional. Todo o percurso contribuiu para a minha formação humana, cultural e profissional. Por isso, agradeço à toda equipe docente do DTecS.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora Denise que, além de ter sido exemplo de excelência como pesquisadora e professora, foi muito atenciosa e contribuiu para que o processo de construção da pesquisa - muitas vezes desgastante - se tornasse leve.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Tecnologias, Educação e Inclusão, que foram tão parceiros e sempre dispostos a ajudar e contribuir, muito obrigada! Agradeço à Vivian pela companhia nas tardes de estudo e trabalho.

Obrigada a todos os colegas do DTecS. Em especial, agradeço às amigas que ganhei: Camila e Ana Paula. Obrigada pelas caronas, pela parceria nos trabalhos e todo o carinho.

Agradeço, ainda, aos funcionários da UNIFEI, aos participantes desta pesquisa e à CAPES, por conceder a bolsa de pesquisa.

Por fim, à minha família - pai, mãe, irmãos e primas - obrigada por terem me acompanhado e torcido por mim em mais esta etapa.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de profissionalização da pessoa com deficiência (PCD) na microrregião de Itajubá. Com esta análise, busca-se relacionar a importância do trabalho das pessoas com deficiência com o desenvolvimento regional, além de discutir o papel das tecnologias assistivas na educação profissional. São analisadas as percepções de representantes das principais instituições que oferecem capacitação profissional às PCD na região e de uma amostra de alunos e ex-alunos com deficiência dessas escolas. A pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa e tem como meio de investigação a pesquisa de campo para a qual os dados são coletados através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que a educação profissional tem significativa importância na vida das pessoas com deficiência e gera benefícios para toda a sociedade, mas ainda é uma realidade distante para a maioria das PCD. Os resultados também apresentam as dificuldades encontradas para a efetiva inclusão nesta modalidade de ensino e indicam as Tecnologias Assistivas que são usadas e criadas em algumas das instituições, bem como as condições que tornam seu uso eficaz na prática pedagógica.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Profissionalização; Tecnologia Assistiva; Desenvolvimento Regional; Inclusão Social.

ABSTRACT

The research aims to analyze the professionalization policies of people with disabilities (PCD) in the microregion of Itajubá. This analysis seeks to relate the importance of the work of people with disabilities to regional development and discuss the role of Assistive Technologies in professional education. The perceptions of representatives of the main institutions that offer professional training to PCDs in the region are analyzed, as well as a sample of students and alumni with disabilities in these schools. The research is exploratory, with a qualitative approach and has field research as a means of investigation for which data are collected through semi-structured interviews. The results show that professional education has significant importance in the people with disabilities lives and generates benefits for the whole society, but it is still a distant reality for most PCD. The results also present the difficulties found for the effective inclusion in this teaching modality and indicate the Assistive Technologies that are used and created in some of the institutions, as well as the conditions that make their use effective in pedagogical practice.

Keywords: People with Disabilities; Professionalization; Assistive Technology; Regional Development; Social Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	19
1.1 Políticas públicas de inclusão no Brasil.....	26
1.2 Trajetória da educação para pessoas com deficiência no Brasil.....	28
1.3 Educação profissional	33
2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO.....	36
2.1 Dimensões do desenvolvimento	36
2.2 Desenvolvimento e inclusão a partir do “trabalho decente”.....	39
2.3 Desenvolvimento como superação das desigualdades	41
2.4 O valor social do trabalho e a inclusão	44
2.5 As Tecnologias Assistivas como instrumento de inclusão	46
3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ	53
3.1 A importância da educação profissional e do trabalho – benefícios para os indivíduos e para o desenvolvimento social da região	56
3.2 A inclusão na educação profissional.....	59
3.3 O uso de Tecnologias Assistivas na educação profissional.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	78

INTRODUÇÃO

Este estudo está associado à linha de pesquisa Desenvolvimento e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG DTecS), da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). A construção da pesquisa contou com as contribuições do grupo de estudos interdisciplinares Tecnologias, Educação e Inclusão, que é composto por alunos do Programa de Pós-Graduação DTecS e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. A presente pesquisa, tal como grande parte de outros trabalhos vinculados a este grupo de estudo, tem como lócus de análise a microrregião de Itajubá, que abrange 14 cidades: Itajubá, Paraisópolis, Brazópolis, Maria da Fé, Cristina, Piranguinho, Delfim Moreira, Piranguçu, Dom Viçoso, Marmelópolis, Wenceslau Braz, Consolação, Gonçalves e Conceição das Pedras.

Considerando a percepção de desenvolvimento como superação das desigualdades, a pesquisa enfatiza a inclusão social a partir do trabalho como um percurso necessário para o desenvolvimento.

Além de refletir no desenvolvimento regional, o trabalho humano é um meio de desenvolvimento da própria personalidade do indivíduo. O trabalho é vínculo de união com os demais seres, é fonte de recursos, é meio de contribuição para o progresso da sociedade local e de toda a humanidade. No entanto o trabalho requer preparação, competência técnica, moral e humana (DÍAZ, 2017).

No Brasil, segundo o Censo IBGE (2010), o último dado oficial que temos, existem 45,6 milhões de pessoas com deficiência (PCD), ou seja, 23,9% da população. Porém, no mercado de trabalho essas pessoas correspondem a apenas 0,9% do total de carteiras assinadas (CCR RODO NORTE, 2010). Das nove milhões de pessoas com deficiência em idade para trabalhar, apenas 2% se encontram no mercado formal. Em outros países, essa proporção está entre 30% e 45% (SILVA E SEGALLA, 2010). Com relação ao nível de instrução, em Minas Gerais, 14,2% das PCD possuem ensino fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7%, o superior completo (SENAC, 2019).

Verifica-se que, além do preconceito, da discriminação e da falta de acessibilidade, o principal fator que dificulta a inclusão no âmbito do trabalho é a falta de qualificação (SANTOS, 2019), o que possivelmente não se trata do desinteresse das pessoas com deficiência, mas de dificuldades de acesso e permanência na educação profissional. Tendo em vista esses dados e o lócus de pesquisa, busca-se responder a seguinte pergunta: como as pessoas com deficiência (PCD) estão sendo preparadas para o trabalho na microrregião de Itajubá? Para tanto, objetiva-se analisar as políticas de profissionalização da PCD na microrregião. A análise procura atender também aos objetivos específicos de relacionar a importância do trabalho das pessoas com deficiência com desenvolvimento regional e discutir o papel das Tecnologias Assistivas na educação profissional.

A pesquisa é exploratória e de abordagem qualitativa. O meio de investigação utilizado para conhecer as ações de profissionalização da PCD na microrregião é a pesquisa de campo, realizada de fevereiro a maio de 2020, de acordo com os procedimentos descritos a seguir.

Foram selecionadas duas instituições de educação profissional e uma de apoio às pessoas com deficiência e que também oferece uma capacitação para o trabalho. Todas as três são localizadas no município de Itajubá e atendem às demais cidades da microrregião. Participaram da pesquisa três segmentos: alunos, ex-alunos e um representante de cada local selecionado. O primeiro contato com cada instituição foi via e-mail ou telefone encontrados no site de cada uma. Apresentou-se o tema e a natureza da pesquisa na carta de apresentação em anexo do e-mail ou oralmente, por telefone. Ao apresentar a pesquisa, foi solicitada a autorização para realizar uma entrevista com um repres da equipe pedagógica de cada local, a fim de conhecer as políticas destas instituições de ensino com relação ao acesso, ao tratamento para com os alunos com deficiência e ao direcionamento para o trabalho, mediante possibilidades de estágio ou parcerias com empresas locais. As entrevistas foram agendadas com as representantes indicadas, após aprovação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi solicitada a elas a indicação de alunos ou ex-alunos com deficiência, das escolas, que pudessem participar da pesquisa também. Dos seis alunos contatados, quatro aceitaram contribuir com a pesquisa, sendo entrevistados após aprovação, mediante o Termo de Consentimento.

As entrevistas¹ foram semiestruturadas, para as quais foram elaborados roteiros adaptados para cada um dos três segmentos de participantes. Optou-se pela realização de entrevistas por ser um instrumento que facilita ao pesquisador captar os dados com o foco que necessita, ao mesmo tempo que permite assimilar opiniões e perceber sensações do entrevistado. Considerando as particularidades de cada entrevistado e que o desenvolvimento de cada entrevista é variável, os roteiros foram semiestruturados.

Após a coleta de dados buscou-se extrair informações sobre a importância da educação profissional e do trabalho; a inclusão na educação profissional e o uso de Tecnologias Assistivas.

No capítulo um são apresentadas as concepções de deficiência durante a história, as políticas públicas de inclusão e a legislação brasileira acerca da educação inclusiva. O capítulo dois trata das dimensões do desenvolvimento, para indicar a ideia de desenvolvimento adotada na pesquisa; do valor social do trabalho e das tecnologias assistivas como um instrumento de inclusão.

O objetivo específico de relacionar a importância do trabalho da PCD com o desenvolvimento regional já é introduzido no capítulo dois, nos tópicos 2.1; 2.2 e 2.3 que apresentam a concepção de desenvolvimento aderida nesta pesquisa, a qual pressupõe a inclusão. O tópico 2.4 mostra que o trabalho contribui tanto para o crescimento individual quanto para o desenvolvimento da sociedade. Somados a essas discussões, são apresentados no capítulo três os relatos das próprias pessoas com deficiência sobre a importância do trabalho para elas, bem como as opiniões dos representantes das instituições sobre os benefícios que a educação profissional e o trabalho das PCD podem gerar na sociedade.

O tópico 2.5 discute a questão da neutralidade e não-neutralidade da ciência e tecnologia e apresenta o conceito tecnologias assistivas que são uma ferramenta muito utilizada para a inclusão. Com os dados coletados na pesquisa de campo, foi feita uma

¹ Os roteiros das entrevistas encontram-se no apêndice deste texto, em anexo (páginas 71 a 80).

análise sobre o uso dessas tecnologias na educação profissional, atendendo o segundo objetivo específico.

A partir da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), passou a ser obrigatório as empresas brasileiras contratarem - em seus quadros funcionais - de 2% a 5% de beneficiários da Previdência Social reabilitados ou de pessoas com deficiência habilitadas. Segundo Caruso (2012), essa Lei repercutiu positivamente no contexto do trabalho, pois valoriza as ações corporativas apontadas para a diversidade humana, mesmo que essas ações sejam realizadas com o único intuito de evitar penalidades pelo não cumprimento da Lei, assim como afirma Santos (2013). Resta saber como essa Lei repercutiu nas ações de profissionalização desses indivíduos. A eficácia dessas ações possibilitaria que as pessoas com deficiência (PCD), por exemplo, conquistassem um posto de trabalho pela sua capacidade e não só pelo motivo de ter esse posto “reservado” pela Lei. A forma “caritativa” com a qual se cumpre a lei, pode propagar os estigmas presentes com relação às pessoas com deficiência. É possível que a inclusão ocorra com êxito por meio da qualificação profissional (MILESI, 2016).

A fim de se informar sobre o assunto, foi realizado um panorama das dissertações e teses sobre a profissionalização de pessoas com deficiência a partir da implementação da Lei de Cotas (ano de 1991) até o ano de 2018. As plataformas utilizadas para encontrar os trabalhos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Utilizou-se de forma combinada os seguintes descritores: “deficiência” e “profissionalização”; “deficiência” e “formação profissional”. Foram selecionadas 15 dissertações e 3 teses, as quais estão nomeadas no quadro do apêndice IV, em anexo. Destas, a maior parte está vinculada a programas de pós-graduação em educação ou específicos em educação especial, educação profissional e educação brasileira. As demais são de programas de pós-graduação relacionados com políticas públicas, sociologia, psicologia, serviço social ou saúde e desenvolvimento humano.

O mais antigo dos trabalhos encontrados foi uma dissertação defendida por Lancillotti no ano 2000, que tratou da profissionalização da pessoa com deficiência, estabelecendo uma relação com o que é particular e o que é universal entre essas pessoas e a sociedade capitalista. A autora considerou a discussão importante para a Educação Especial, pois a profissionalização é um dos seus objetivos e tinha sido pouco

debatida. Além de que, até então, o tema tinha sido abordado sem considerar o contexto amplo no qual está inserido.

Esse contexto amplo, ao qual a autora faz referência, é a atual conformação do capitalismo. Fala-se de inclusão, pois estamos em uma sociedade excludente. Segundo a autora, o objetivo de promover a inclusão é inalcançável dentro da ordem capitalista, que tem como marca a exclusão. É essa compreensão ampla do problema que condiciona o seu enfrentamento, o que justifica a perspectiva da totalidade utilizada na análise. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho não se limita às minorias visivelmente excluídas, mas atinge todo trabalhador (LANCILLOTTI, 2000). Contudo, as pessoas com deficiência encontram ainda mais barreiras sociais, pois não são vistas dentro dos padrões de “normalidade” com o qual se valoriza “o forte, o bonito, o competente” (JOHANN, 2011).

Em concordância com Lancillotti (2000), Koepp (2011) afirma que a inserção profissional é limitada tanto pelo sistema educativo, quanto pelo sistema produtivo. Isso gera uma dinâmica de autonomia e dependência, entre os dois sistemas, que se aplica para qualquer indivíduo, não somente as pessoas com deficiência. Para estes, assim como para os demais, o trabalho consiste em uma atividade salarial e uma posição social, que geram uma valorização pessoal, independência e autonomia (SANTOS, 2013).

A Lei 8.213/91 impulsionou a contratação das pessoas com deficiência em postos de trabalho. Com essa dinâmica, ficou enfatizada a questão da qualificação profissional dessas pessoas, levando em conta as fragilidades do seu processo educacional. Na pesquisa sobre as práticas educativas para a preparação e qualificação da PCD para o mercado de trabalho (KOEPP, 2011), foi constatado que as pessoas com deficiência exercem atividades operacionais e executáveis, o que representa que as empresas não valorizam a formação intelectual desses indivíduos. Por parte das PCD, a formação possibilitaria a emancipação e a melhora na qualidade de vida. Contudo, não há práticas educativas dentro das empresas. Daí está a importância de investigar, portanto, quais são as instituições que se responsabilizam pela profissionalização dessas pessoas.

Na década de 1990, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) iniciou suas ações voltadas para a Educação Profissional da pessoa com deficiência, com o objetivo de qualificá-las e incluí-las no mercado de trabalho. A Federação Nacional das APAES publicou um livro que deu origem a um manual para o planejamento e execução do processo de profissionalização para todas as APAES do Brasil. Nesse período, devido às mudanças na esfera da produção capitalista, a educação profissional visava fomentar a autonomia, criatividade, cooperação e responsabilidade aos educandos. Contudo, a APAE buscava não só o preparo para o trabalho produtivo, mas mitigar as desigualdades presentes a fim de que as PCD pudessem disputar em situação de igualdade os postos de trabalho (JOHANN, 2011).

Em 2000, a Secretaria de Educação Tecnológica criou o Programa TEC NEP com o intuito de viabilizar a política inclusiva para a profissionalização da pessoa com deficiência na Rede de Educação Tecnológica. O programa propunha construir centros de referência para a educação profissional para as PCD e expandir o acesso e permanência no trabalho para essas pessoas (ANJOS, 2006). Mais amplamente, a iniciativa possibilitou refletir sobre a dignidade humana, defendendo os valores da inclusão de pessoas com deficiência e sustentando que é a escola que deve se adaptar para incluir à todos. Trata-se de uma política pública democrática que respeita as várias possibilidades da individualidade humana, sem estratificar as pessoas (AZEVEDO, 2007).

Em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se integraram à Rede de Educação Tecnológica (SANTOS, 2011). A Rede teve sua origem em 1909 e foi concebida como política pública direcionada para as “classes desprovidas”. Hoje se constitui como uma referência no que diz respeito ao ensino profissional brasileiro (ROSA, 2011).

Porém, a pesquisa de Santos (2011) mostra que há uma incoerência entre a legislação a esse respeito e a estrutura necessária para que essas políticas se efetivem. As condições ofertadas pelo Estado e pelas Instituições da Rede de Educação Tecnológica são precárias, o que inviabiliza o trabalho da Ação TECNEP (ROSA, 2011). A profissionalização de pessoas com deficiência é uma tarefa que perpassa toda a estrutura social, laboral, cognitiva e legislativa; portanto, as oportunidades de acesso nas instituições federais devem ser acompanhadas de ações na área de reabilitação, saúde,

educação e transporte. Além disso, a existência de um aparato legal e de políticas públicas não é suficiente. Cabe à sociedade civil interessada acompanhar e exigir do Estado a implementação das políticas introduzidas pela legislação. Santos (2011) ressalta ainda que os Institutos Federais não devem se limitar às normas, mas oferecer oportunidades além dos direitos ali prescritos. É necessário ter uma proposta pedagógica adequada, profissionais qualificados e acessibilidade. Para tanto, destaca-se a importância de discussões acerca da realidade institucional.

Até 2006, seis anos após a implantação do programa TECNEP, apenas um quinto das escolas federais tinham núcleos institucionalizados do programa. Das 32 que possuíam o núcleo, 29 foram investigadas por Anjos (2006); dessas, 21 possuíam matrículas de alunos com deficiência, até 2005. Havia um total de 379 matrículas de PCD; porém, 71% deste total concentravam-se em apenas quatro escolas. Isso representa a pequena abrangência do programa no período. Em 2011, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica mostra que o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino profissionalizante ainda era restrito. Apenas 0,24% dos alunos da educação especial incluídos na educação básica estavam matriculados na educação profissional (MOURA, 2013).

Assis (2012), analisando os documentos e a legislação acerca da inclusão no ensino público profissionalizante, identificou que a realidade das escolas técnicas não condiz com o conteúdo desses documentos. Diante disso, ficou manifestado o problema do distanciamento das políticas com o contexto educacional local. A autora chama a atenção para o desafio da inclusão, que implica em trabalhar com os alunos com deficiência no interior da classe regular. Além de exigir capacitação dos professores e materiais adequados, o desafio deve ser enfrentado a partir de uma construção coletiva da escola e da sociedade. A inclusão no ensino profissionalizante é essencial para garantir a eficácia da política de reserva de vagas de emprego para as PCD.

No caso da Escola Técnica Federal de Sergipe (EFTSE/CEFET-SE), os documentos tratam a formação profissional da pessoa com deficiência de maneira “imprecisa, periférica, difusa, com insuficiente base conceitual, metodológica, documental e sem previsão financeira” (OLIVEIRA, 2018, p.7). No período de implantação/implementação - entre 2001 e 2007 - as ações de profissionalização das PCD nessa escola se apoiaram mais no paradigma da segregação educacional. Mas as

atividades voluntárias de membros do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - Napne, de professores e dos próprios alunos com deficiência favoreceram a incorporação de um paradigma menos excludente à cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE.

Alencar (2017) teve como objeto de estudo as ações de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; tendo como foco a política inclusiva em vigor nesse Instituto e como referência o programa TEC NEP e o PRONATEC. A pesquisa se embasou na sociologia das ausências, pois, segundo a autora, essa corrente teórica-metodológica possibilita a disputa das possibilidades inclusivas mesmo inserida em um contexto excludente, como o Estado capitalista brasileiro. No Instituto Federal analisado, as ações inclusivas revelaram que a instituição tem potencial em ser de fato um centro de excelência - conforme previstos no TEC NEP - para o acesso, permanência e preparo das pessoas com deficiência. No entanto, falta articulação e divulgação das ações relativas à política interna de inclusão deste Instituto, para informar a sociedade a respeito das possibilidades dessa instituição. Ações de divulgação contribuíram também para a luta por um sistema de cotas ou reservas de vagas no processo seletivo para o acesso aos cursos do Instituto.

Sobre políticas de reservas de vagas na Educação Profissional, tratou mais amplamente a pesquisa de Valente (2016). Essas políticas têm relação com a garantia do acesso e permanência dos estudantes nos cursos profissionalizantes. Mas os resultados da pesquisa mostraram que não são oferecidas atenção especial aos alunos que ingressam por meio da reserva de vagas, mesmo que haja reconhecimento - por parte dos servidores - de que esses alunos necessitam de um acompanhamento diferenciado. A inclusão de fato não acontece, pois sem o apoio necessário, esses alunos não se situam em uma posição igual aos demais.

Além dos Institutos Federais, outra instituição que assume a tarefa da profissionalização e que desenvolve programas de inclusão é o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Milesi (2016) analisou o desenvolvimento de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes, utilizando como amostra os alunos do SENAC de Ribeirão Preto/SP. Foi constatado que as PCD se preocupam em adaptar suas atividades laborais ao ambiente de trabalho e dois fatores favorecem a integração: a sua qualificação profissional e a preparação - por parte das empresas -

através de uma infraestrutura acessível e da área de atuação adequada. Sob o ponto de vista dos representantes das empresas, ainda faltam pessoas qualificadas para o trabalho. Os programas de qualificação profissional contribuem ainda mais no processo de inclusão quando há parceria entre eles e os empregadores, permitindo um acompanhamento das atividades e do desempenho do profissional com deficiência. Quanto a isso, existe um sistema de acompanhamento na inclusão laboral, chamado de “emprego apoiado”, que tem gerado satisfação tanto para o empregador quanto para o empregado. É uma metodologia que surgiu nos Estados Unidos na década de 70 e foi discutido pela primeira vez no Brasil em 2009 (MATOS, 2013).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) também possui programa de ações inclusivas. Souza (2017) analisou o SENAI-CE nos anos 2014 a 2015, com o foco na profissionalização das pessoas com deficiência. A pesquisa mostrou que a Instituição formou 342 pessoas com deficiência no período. Entre esses alunos, os que participaram da pesquisa se mostraram satisfeitos com relação aos critérios pedagógicos dos cursos oferecidos pela instituição. Porém, com relação à infraestrutura, ainda precisa melhorar a acessibilidade.

Bem como as instituições citadas anteriormente, o Serviço de Capacitação Profissional (SECAP) é uma entidade sem fins lucrativos, qualificada para ministrar cursos de aprendizagem profissional. Borgidnon (2011) analisou a capacitação profissional da pessoa com deficiência, pelo programa de Aprendizagem do SECAP pertencente à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as pessoas com deficiências e pessoas com altas habilidades do Estado do Rio Grande do Sul (FADERS). Foi constatada que uma das barreiras para a contratação dos aprendizes pelas empresas é a baixa escolaridade destes. Porém, as empresas ficam mais flexíveis quando há a participação no Programa de Aprendizagem, sem considerar apenas a escolaridade, mas o potencial do aprendiz.

Outra barreira apresentada na pesquisa (BORDIGNON, 2011) está relacionada ao Benefício de Prestação Continuada (BPC). Trata-se de um benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que não podem se sustentar. Um dos requisitos para recebê-lo era possuir renda mensal inferior a um salário-mínimo e ser incapacitado para o trabalho. Portanto, ao se qualificar para o trabalho, a pessoa deixaria de receber o BPC. Por ser o mercado de trabalho, muito incerto, alguns preferiam não trabalhar para ter

garantido o benefício. Felizmente, a política do BPC não funciona mais assim. Hoje, as pessoas com deficiência não perdem o benefício ao se qualificarem para o trabalho. Porém, as pessoas com deficiência encontram barreiras para o acesso ao benefício devido à lacunas nos mecanismos de coordenação e cooperação entre a previdência, assistência social e saúde (VAITSMAN & LOBATO, 2017). Vaitsman e Lobato (2017) sugerem que as agências locais do INSS e os CRAS poderiam melhorar o processo de implementação do BPC através de mecanismos de coordenação e cooperação institucionalizados.

Apesar dessas barreiras existentes no período, o Programa (SECAP; FADERS) facilitou a contratação e permanência dos aprendizes no trabalho, possibilitando a autonomia financeira e identidade de adulto a estes. Para as empresas, o Programa também é uma vantagem pois com ele é possível preencher as vagas com as cotas para pessoas com deficiências. E, para os docentes, o Programa de Aprendizagem facilita a inclusão e é essencial para que se volte o olhar para as possibilidades das PCD ao invés das dificuldades.

A autora (BORDIGNON, 2011) traz estratégias para os profissionais que trabalham na educação profissional das pessoas com deficiência, tais como a formação continuada do docente. Rodrigues (2017) também chama a atenção para os docentes, considerando-os protagonistas no processo de qualificação profissional das pessoas com deficiência. De acordo com a autora, as políticas de formação docente não condizem com as exigências da profissionalização das PCD para a sua inclusão laboral. É necessário que as políticas de inclusão sejam acompanhadas de investimentos na qualificação do próprio professor da educação profissional. A pesquisa de Bordignon (2011) também relatou essa necessidade, ao apresentar que os docentes indicam como essencial o investimento para a formação e capacitação continuada, visto que eles precisam estar constantemente se atualizando para melhor atender aos aprendizes.

Segundo Lisbôa (2015), os saberes experienciais e profissionais constituem os maiores “desafios” da docência na profissionalização da pessoa com deficiência. Os saberes profissionais remetem a uma dificuldade devido à ausência de formação docente de alguns profissionais, e à ausência de formação quanto à diversidade. Os saberes experienciais também possuem destaque, pois, considerando a singularidade de cada aluno, não há uma estratégia de ensino que será eficaz para todos. Portanto, é a

experiência e a prática em sala de aula que proporcionam ao educador maior tranquilidade e confiança para tratar com a diversidade e a inclusão na educação profissional.

Além do saber proveniente de experiências em sala de aula, consideram-se saberes que envolvem vivências em outros ambientes, em situações cotidianas, familiares, ou momentos de lazer. Estes foram chamados de Saberes Atitudinais. A convivência anterior com pessoas com deficiência influencia as ações no ambiente educacional, assim como as experiências em sala de aula influenciam a atitude dos docentes em outros ambientes (LISBÔA, 2015).

Lisbôa (2015) identificou que os professores que possuem maior facilidade atuando na profissionalização da PCD se caracterizam por serem proativos, dinâmicos, observadores e empáticos. Eles são abertos a novas metodologias e a utilizarem um “plano B” em dias que uma aula comum não vai funcionar; são atenciosos com relação aos alunos e se colocam no lugar deles procurando garantir o aprendizado de cada um.

As estratégias de ensino adotadas pelos professores como fruto de pesquisa e experimentações incluem atitudes inclusivas do professor e o uso e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas. Essas estratégias não são definitivas ou universais. É importante que o docente esteja aberto ao uso de atividades alternativas; a criar, desenvolver e adaptar estratégias, pois muitas situações adversas podem ocorrer (LISBÔA, 2015).

Devido aos desafios e às exigências da formação profissional da pessoa com deficiência, os professores precisam estar em constante formação e atualização. Por isso, se ressalta a importância da formação continuada do docente que, de acordo com as contribuições das pesquisas (LISBÔA, 2015), deveria buscar desenvolver as características que facilitam o educador a lidar com a diversidade; são estas: proatividade, dinamismo e empatia. A formação dos professores deve voltá-los para o objetivo de desenvolvimento do aluno, reconhecendo a singularidade própria de cada um.

Ressalta-se que autora (LISBOA, 2015) indicou características - como proatividade, dinamismo e empatia - que, não necessariamente, são desenvolvidas a partir de um conhecimento científico, tão valorizado pelo pensamento positivista da ciência moderna. A presente pesquisa desconsidera o positivismo e a conseqüente visão

reducionista do conhecimento. Nesse âmbito, Pinto (2010), diz que a prática docente não constitui apenas o que está em uma base curricular, mas envolve ter o outro como elemento constitutivo da formação; pois esta só existe em uma relação com o outro. Segundo Pinto (2010), a formação dos professores é contínua, progressiva e não distingue a formação pessoal da profissional.

Conclui-se que a discussão sobre inclusão sempre chega à necessidade de se superar a lógica capitalista. Mas a ideia trazida aqui não consiste em esperar que esse objetivo se realize para que então possamos sonhar com a inclusão plena. O caminho se faz na luta pela superação das desigualdades, mitigando as situações de exclusão, entre as quais, optou-se por tratar do campo profissional para as pessoas com deficiência.

A revisão da literatura acerca do tema nos permite aferir que as PCD só foram incluídas nas políticas de educação profissional a partir da década de 1990. A partir de então, algumas pesquisas analisaram as ações das instituições responsáveis pela profissionalização. Do ponto de vista das pessoas com deficiência, um dos problemas abordados em quase todas as pesquisas foi a falta de acessibilidade, bem como o preconceito e a descrença - por parte da sociedade - perante as potencialidades e capacidades dessas pessoas (SANTOS, 2013). Já do ponto de vista dos docentes responsáveis pela formação profissional, falta material, equipamentos, experiência e formação com relação à educação especial.

Ficou exposto ainda o problema do distanciamento das políticas públicas com o contexto educacional local. Daí se destaca a importância da participação da sociedade civil no acompanhamento das políticas.

Esta revisão de literatura foi o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa realizada na microrregião de Itajubá. Os dados foram analisados com base no referencial teórico apresentado a seguir e comparados com os resultados das pesquisas citadas nesta revisão de literatura.

1 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Partiremos de um panorama histórico acerca da pessoa com deficiência. Os primeiros registros da existência de pessoas com deficiência consistem em múmias e papiros do Egito Antigo, que trazem indícios das deficiências e da segregação imposta a esses indivíduos. Na Roma antiga e Grécia era permitido o sacrifício de recém-nascidos com deficiência. Na sociedade medieval havia rejeição e condenação à morte desses indivíduos ainda na infância (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017). Podemos dizer que esse período caracterizou a marginalização da pessoa com deficiência (PACHECO; ALVES, 2007)

Com a expansão do cristianismo, a sociedade passou a olhar com misericórdia aos excluídos, entre eles, as pessoas com deficiência. No Renascimento, tendo em voga a noção de direitos universais, passou-se a reconhecer cada indivíduo como detentor de direitos individuais. A partir de então, foram construídos, em vários países europeus, locais de tratamentos de pessoas com deficiência e de acolhimento aos que estavam abandonados. Esse contexto rompe com a ideia de que as PCD eram aberrações ou fruto do “castigo divino” (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017). Neste período, a forma de tratamento para com as pessoas com deficiência era de assistencialismo (PACHECO; ALVES, 2007).

Com o humanismo, no século XIX, percebeu-se que os hospitais e abrigos não eram suficientes para atender às pessoas com deficiência. Pois então, nasceram instituições especializadas em tratar de cada deficiência. Em 1854, no Brasil, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC); três anos depois, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) (GUGEL, 2007).

No mesmo período, nos Estados Unidos e na Alemanha surgiram organizações com o objetivo de reabilitar os feridos das guerras. Além disso, nessa época, expandiram a criação de orfanatos e abrigos para PCD a fim de erradicar o abandono (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017). Com a criação das instituições para o atendimento a esses indivíduos e com a preocupação em relação à situação de abandono, podemos

dizer que o período de “exclusão” foi substituído pelo de “segregação”. Ou seja, havia preocupação para com as pessoas com deficiência, mas elas ainda eram mantidas separadas da sociedade.

No século seguinte, em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. A partir de então, passou-se a reconhecer as pessoas com deficiência como cidadãos, sujeito de direitos e, conseqüentemente, houve mudanças nos conceitos universais (GUGEL, 2007).

Em 1960, um sociólogo com deficiência física - Paul Hunt, a fim de combater a segregação, trouxe para a discussão o que posteriormente foi chamado de “modelo social” da deficiência. Em 1976, foi criada a “Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação” (Upias), a primeira organização política composta de pessoas com deficiência para tratar desse tema. O Upias conduz a ideia da deficiência como uma questão social, distanciando da visão de que seria uma tragédia pessoal (DINIZ, 2007).

Nos referimos ao modelo médico à visão de deficiência como um problema unicamente físico/orgânico. Este modelo dava ensejo para a segregação das pessoas com deficiência em instituições isoladas.

No início da década de 1980, em conformidade com uma tendência mundial contra a marginalização, se instaurou no Brasil os princípios da Normalização, levando em conta os direitos das pessoas com deficiência de participarem das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que as demais. Este princípio defendia a construção de espaços acessíveis às pessoas com deficiência. A “normalização” se referia ao ambiente; porém, ao importarmos essa tendência mundial, o termo foi confundido com sua tradução literal e frequentemente associado à “normalização” da deficiência. No âmbito educacional, esta concepção equivocada refletiu na exigência de uma preparação prévia do aluno com deficiência, como se coubesse a ele se “normalizar” para integrar na escola.

Considera-se que este foi o período de integração das pessoas com deficiência. Porém, constatar a pessoa com deficiência a partir de uma pseudonormalidade é negar o direito de ser tratada de forma diferente, conforme suas limitações, para que tenha as mesmas oportunidades que as demais.

O modelo social amplia a visão do modelo médico, considerando que além das causas orgânicas existem as limitações causadas pela estrutura social, que é segregativa. Sem retirar o fator psicobiológico da análise, o modelo social considera que este fator pode se aprofundar dependendo do ambiente. Por exemplo, a situação da deficiência física de um indivíduo pode ser diminuída se o ambiente em que vive, estuda e trabalha for acessível. Uma pessoa com deficiência que mora na periferia, sem muitas condições, pode ter sua deficiência mais agravada que a de uma pessoa com deficiência que possui carro e moradia adaptados (RODRIGUES, 2017). Portanto, o modelo social vê a incapacidade – não como fruto somente da deficiência – mas atribuída à um problema socialmente criado. Pode ser também chamado de modelo “biopsicossocial”, pois integra a perspectiva biológica, individual e social da deficiência (LISBOA, 2015).

A partir da adoção do modelo social, a forma de tratamento para com as pessoas com deficiência busca romper com a segregação e não se limita em “integrar”, visa-se “incluir”, percebendo que a sociedade deve se responsabilizar por se adequar às diferenças e se reestruturar em busca da inclusão (DINIZ, 2007). Dessa forma poderemos auxiliar as PCD, olhando para além das limitações, mas para as possibilidades que podem ser desenvolvidas através das tecnologias assistivas e adequações dos ambientes (LISBOA, 2015).

A concepção social colocou em questão o termo usado para se referir à pessoa com deficiência. Até então, ao longo da história, já tinham sido utilizados os termos “aleijado”, “retardado”, “coxo”, “mongoloide”, “manco”, “portador de necessidades especiais”, “deficiente”, entre outros (PIMENTEL¹ & PIMENTEL², 2017). Chateau et al. (2012) ainda acrescenta “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosos” e “excepcionais” como exemplos de termos que se atribuíam às pessoas com deficiência.

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde, visando unificar a linguagem a respeito da deficiência, propôs a utilização da Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). O uso da expressão “pessoas deficientes” já era um avanço pois se referia ao valor de “pessoa” àqueles que não eram tratados como tais.

A Upias trouxe uma diferenciação entre “lesão” e “deficiência”. A lesão seria entendida como a ausência total ou parcial de um membro ou organismo; enquanto a

deficiência resulta da interação entre um corpo com lesão e uma sociedade excludente e segregadora. Assim, a discriminação por parte da sociedade potencializa a lesão que o indivíduo possui, resultando na deficiência deste diante dos demais. Esta análise respalda a utilização do termo “deficiente”, demonstrando que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas. Os precursores da Upias entendiam que a expressão “pessoa com deficiência” traz a ideia de que a deficiência é propriedade do indivíduo, por isso não utilizavam esse termo (DINIZ, 2007)).

As mudanças na terminologia a esse respeito repercutiram também na legislação. O Decreto 3.298 de 1999, em conformidade com a CIDID, definiu “deficiência” como uma “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”; “deficiência permanente” como a que não permite recuperação ou alteração apesar de tratamentos; e “incapacidade” como uma redução da capacidade de integração social para que a pessoa possa receber ou oferecer informações necessárias ao seu bem-estar e ao seu desempenho. O Decreto utilizava a terminologia “pessoa portadora de deficiência” e categorizou a deficiência em cinco tipos: deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla; com base no modelo médico (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017). Ressalta-se que a CIDID propunha ainda a discussão a respeito do conceito de desvantagem como um “impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo como atenção a idade, o sexo e os fatores socioculturais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989, p. 35-37).

De acordo com Chateau et al. (2012), um marco importante na discussão sobre deficiência foi a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que enfatizou o distanciamento da visão da deficiência como uma questão unicamente biológica, retomando a proposta da Upias. A CIF consiste em uma revisão da CIDID, com ênfase em um novo paradigma para pensar e trabalhar a deficiência, assumindo o modelo biopsicossocial. O novo paradigma representa uma perspectiva positiva da deficiência, “identificando as capacidades e funcionalidades nas atividades e na participação social da pessoa” (CHATEAU et al., 2012).

A visão multidisciplinar dada pela CIDID é substituída pela visão interdisciplinar da CIF, que inclui a dimensão biomédica, ligada à saúde e doença; a dimensão psicológica, considerando questões individuais e a dimensão social, que se refere ao contexto da vida do indivíduo. Cada uma destas dimensões interfere nas outras e sofrem interferência das demais, além de serem influenciadas por fatores ambientais.

Após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, o termo que passou a ser defendido como o mais adequado é “pessoa com deficiência”. Acredita-se que essa expressão demonstra que a deficiência faz parte do corpo e que, em primeiro lugar, a “pessoa com deficiência” é uma pessoa humana. Os que defendem essa nomenclatura entendem que o termo “deficiente” é um adjetivo à pessoa e traz consigo um estigma (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017).

Portanto, todos os países signatários da Convenção passaram a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, com o objetivo de combater a segregação com o auxílio de uma linguagem mais apropriada e que favoreça a inclusão.

A discussão sobre o conceito de deficiência envolve a problemática da associação com a expressão “necessidades especiais”. Como já foi dito anteriormente, a deficiência tem relação com a situação atual do indivíduo, o meio em que ele vive e a atitude da sociedade quanto a ele. Isso não implica, necessariamente, que o indivíduo tenha necessidades especiais. A depender da relação entre a pessoa e o meio, de acordo com a disponibilidade de recursos e a adaptabilidade do ambiente, o indivíduo pode necessitar ou não de recursos diferenciados (CHATEAU et al., 2012). É também verdade que nem toda pessoa com necessidades especiais, apresenta alguma deficiência.

Chateau et al. (2012) não identifica relações diretas entre o conceito de “deficiência” e de “necessidades especiais”. Este último termo surgiu na década de 60, visando especificar as intervenções de apoio às pessoas com deficiência. Em 1994, a expressão ganhou destaque no meio político, social, educacional, na saúde, na academia e até no senso comum, devido à sua ênfase na Declaração de Salamanca, sobre a qual trataremos mais adiante (página 32).

Tal Declaração foi de grande importância para o sistema educacional, pois preconiza a educação inclusiva. Nesta área, as “necessidades especiais” passou a ser

utilizada para se referir a toda necessidade educacional especial, temporária ou definitiva, que qualquer aluno apresentar, tendo deficiência ou não.

Já na área da saúde, a expressão é utilizada para se referir a uma perda por consequência da deficiência. Ou seja, nessa área as “necessidades especiais” são colocadas em relação direta com a deficiência. A maioria dos estudos na área da saúde não menciona a relação da pessoa com deficiência e o ambiente; deixando de considerar as potencialidades que tal pessoa possui, independentemente de sua condição. Na área da Psicologia, mais especificamente na neuropsicologia, também aparece o termo “necessidades especiais” associado ao conceito de deficiência.

Destacamos a definição de “pessoa com deficiência” trazida no artigo 2 da Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), tal como: “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). Enfatiza-se que a deficiência constitui “impedimentos” orgânicos em interação com barreiras ambientais, em outro termo, sociais. O prejuízo de uma “deficiência” está justamente nestas barreiras sociais. A definição presente na LBI é similar àquela presente na Convenção de Salamanca.

Toda essa discussão sobre a terminologia adequada perpassa várias áreas do conhecimento e contextos históricos diversos. Nota-se que as transformações na forma de tratamento às pessoas com deficiência estão relacionadas às mudanças na terminologia utilizada. O modelo médico de compreensão da deficiência caracterizou o período de exclusão e segregação. As pessoas com deficiência só foram referidas como “pessoas” em um período em que já se buscava a integração. Hoje, tendo em vista o paradigma da inclusão, adota-se o modelo biopsicossocial para compreender a deficiência e o termo que mais se encaixa com essa compreensão é “pessoa com deficiência”. É possível identificar essas transformações conceituais no panorama das políticas públicas para as pessoas com deficiência apresentado no próximo tópico.

Há, ainda, autores mais recentes (SHAKESPEARE, 1996, 2002; DAVIS, 2006b; DINIZ, 2007; CARLSON, 2010; GOODLEY, 2013 *apud* Bisol et al., 2017) que

apontam para uma terceira perspectiva da deficiência, que, para alguns, é uma crítica ao modelo social e para outros trata-se de uma nova geração desse modelo.

O materialismo histórico foi a substância que formou o modelo social, pois esse "método" elaborado por Marx e Engels propunha - entre outras reestruturações - a mudança da realidade social a partir de uma luta contra formas de pensamento dominantes. O modelo social surgiu buscando romper com a realidade segregativa, a partir de mudanças sociais em busca da inclusão.

Esta visão deu abertura para o reconhecimento das possibilidades de participação das pessoas com deficiência na sociedade e distinção da doença de deficiência. Sendo que a primeira exige intervenção médica e a segunda demanda mudanças no ambiente. Com o modelo social, se viu que o "problema" da deficiência não está instalado no indivíduo, mas na sociedade que é incapaz de acolhê-lo (BISOL et al., 2017).

O modelo social ampliou a discussão acerca da deficiência, trazendo para a sociedade a responsabilidade de se adaptar para incluir as diferenças. Porém, surge a crítica à centralidade do materialismo histórico como base do modelo social. O argumento da crítica incide na necessidade de retomar a influência das limitações corporais sobre a vida da pessoa com deficiência. Tendo isso em vista, se faz necessário ampliar ainda mais a discussão sobre a deficiência a partir das novidades teóricas trazidas pelos estudos feministas, estudos de raça etc., em direção à uma perspectiva que foi chamada por Bisol et al. (2017) de modelo pós-social ou pós-moderno.

Os estudos (SHAKESPEARE, 1996, 2002; DAVIS, 2006b; DINIZ, 2007; CARLSON, 2010; GOODLEY, 2013 *apud* Bisol et al., 2017) segundo a perspectiva pós-social ainda são muito recentes e escassos. O paradigma epistemológico adotado nesse trabalho foi a concepção social da deficiência, buscando trabalhar o tema de forma interdisciplinar.

1.1 Políticas públicas de inclusão no Brasil

Segundo Borges & Pereira (2016), o Estado e a sociedade civil compartilham a responsabilidade na luta pelos direitos humanos. Dessa maneira, vê-se a participação dos diferentes segmentos sociais no percurso das políticas públicas no Brasil. Coletivamente, estes grupos se organizam procurando afirmar seus direitos e conquistar espaço.

Desde a Constituição Federal de 1988, é reconhecida como norma ampla a política de inclusão social das pessoas com deficiência, originando a Lei nº 7.853 de 1989, que foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999. O ano de 2000 foi emblemático devido à inserção dos direitos humanos no planejamento público, através de planos, programas e políticas públicas. Com relação às pessoas com deficiência, destacam-se as leis de acessibilidade (LEIS nº 10.048 e nº 10.098, de 2000).

Em 2004, o Governo Federal lançou as *Agendas Sociais*, as quais incluía a Agenda das Pessoas com Deficiência. Este programa envolvia sete ministérios nas áreas de educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Em 2006, aconteceu a Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD). A Convenção conceituou as pessoas com deficiência como as que possuem:

(...) impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007)

Conceituou também a acessibilidade como a igualdade de oportunidades no acesso ao:

(...) meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2007)

Durante todo esse tempo as demandas das pessoas com deficiência eram tidas como de responsabilidade da área da educação e assistência social, até que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - o Viver sem Limite - de 2011, direcionou o tema aos operadores de políticas públicas. O objetivo do Plano era a implementação de novas iniciativas e a intensificação das ações que já eram desenvolvidas em favor das pessoas com deficiência. As ações envolviam 15

ministérios e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), trazendo as contribuições da sociedade civil.

Até a elaboração do Plano Viver sem Limites, vários ministérios haviam criado políticas específicas às PCD, tais como a Política Nacional da Saúde da Pessoa com Deficiência (2003), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana (2008) e o Programa Turismo Acessível (2009) (BORGES; PEREIRA, 2016).

No eixo da Educação, o Plano prevê a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a formação dos docentes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aquisição de ônibus escolares acessíveis. Com relação à formação profissional, as pessoas com deficiência têm prioridade de matrícula nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No ensino superior, é prevista a instalação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais e oferecidos cursos de formação em Pedagogia, com o foco na educação bilíngue e cursos de Letras/Libras em todas as unidades de curso superior.

O eixo da inclusão social propõe medidas que assegurem apoio e não permita a discriminação com base nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais. Entre as medidas estão: a efetivação do Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) Trabalho, a implantação de Centros-Dia de Referência para PCD, ofertando serviços de assistência social e saúde e a implantação de Residências Inclusivas para acolher pessoas com deficiência em situação de dependência.

Com relação à acessibilidade, como parte do Plano Viver sem Limite, foi criada a Secretaria Nacional de Acessibilidade e Programas Urbanos (Snapu), pertencente ao Ministério das Cidades, com o objetivo de inserir o tema da acessibilidade urbana nos projetos de todas as esferas do governo. O Plano também indicou a construção de moradias adaptáveis pelo Programa Minha Casa Minha Vida; instituiu o Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA) e criou linhas de crédito facilitado para aquisição de serviços e equipamentos de tecnologia assistiva.

Para a área da saúde, o Plano Viver sem Limite amplia o acesso e qualifica o atendimento às pessoas com deficiência através da criação da Rede de Cuidados à PCD que inclui estratégias e serviços de atendimento às necessidades específicas.

A Lei nº 13.146 de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa/Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI. O objetivo era promover e garantir o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, tendo em vista a inclusão social e a cidadania. Entre os direitos fundamentais estão o direito à educação e ao trabalho. A LBI reforça que a inclusão no sistema educacional deve acontecer em todos os níveis de aprendizado. Para tanto, estão entre os deveres do poder público assegurar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica às pessoas com deficiência sob as mesmas condições das demais; incentivar o desenvolvimento de métodos, técnicas e materiais pedagógicos, além de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; promover a adoção de práticas inclusivas nos programas de formação de professores e ofertar formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Com relação ao direito ao trabalho, a LBI reafirma que o poder público deve elaborar programas de habilitação profissional e reabilitação profissional, permitindo o ingresso, permanência ou retorno ao trabalho às pessoas com deficiência. Sendo que a habilitação profissional é descrita como o processo que objetiva preparar a pessoa com deficiência à aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para exercer uma profissão ou ocupação. Os ambientes de educação profissional devem ser acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015).

1.2 Trajetória da educação para pessoas com deficiência no Brasil

A história da Educação Especial teve início no século XVI, por meio de médicos e pedagogos que buscavam a educação de pessoas com deficiência, consideradas “ineducáveis” (SANTOS, 2013). No Brasil, o marco da institucionalização do atendimento educacional às pessoas com deficiência foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos (1857) com o objetivo de educar e ensinar um ofício às pessoas com deficiência (MASCARO, 2016). Segundo Mazzotta (2005), nesse período havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, sendo que destes, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos. Ainda assim, essas instituições são, até hoje, referência no ensino de alunos com deficiência visual e auditiva.

No fim do século XIX surgiram os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Mas, segundo Santos (2011), até o governo de Juscelino Kubitschek, o movimento para promover melhores condições de saúde e educação para a pessoa com deficiência ainda não era pauta dos governos brasileiros. Em 1957, foram criadas diversas campanhas que podem ser consideradas as primeiras políticas públicas específicas para pessoas com deficiência. Tais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (SANTOS, 2011).

Ainda vigorava o modelo médico de concepção da deficiência, a partir do qual se constitui a Educação Especial, sendo esta direcionada por profissionais de saúde. Nesta concepção a deficiência era vista como uma doença crônica e a atividade educacional para as pessoas com deficiência tinha um fim terapêutico. Glat e Fernandes (2005) ressaltam que mesmo esse modelo tendo recebido muitas críticas os médicos foram importantíssimos para colocar em voga o dever de se escolarizar as pessoas com deficiência. No entanto, o atendimento a esse “público” não tinha ênfase no desenvolvimento acadêmico ou intelectual, mas se restringia ao ensino de atividades da vida diária e a um longo processo pré-alfabetização. Mesmo os professores seguiam um viés terapêutico e clínico para “tratar” com as PCD nas escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, depois denominado Secretaria de Educação Especial - SEESP (em 2011 transformada em uma diretoria com vínculo à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), foi criado em 1973 definindo políticas públicas e metas para a Educação Especial. Essas políticas deram origem às escolas e classes especiais e projetos de formação de profissionais especializados (MASCARO, 2016).

Através de novos métodos e técnicas de ensino, os alunos tiveram a possibilidade de aprender e se adaptar na escola. Disso sucedeu a transformação do modelo médico da Educação Especial, que tinha o foco na deficiência do indivíduo, para o modelo educacional, que se volta para as condições do meio relativas ao desenvolvimento do aluno (MASCARO, 2016). Esse modelo demonstrou um avanço, porém a Educação Especial ainda acontecia nas classes especiais, em paralelo às classes regulares, pois acreditava-se que os considerados “diferentes” seriam mais bem

cuidados, protegidos e atendidos se ficassem em ambientes separados, o que representando uma *segregação* (SANTOS, 2013).

A fim de eliminar a exclusão social até então presente, surgiu a *integração*, procurando inserir as pessoas com deficiência à sociedade, pela esfera do trabalho, educação, família e lazer. Na educação, este movimento refletiu na integração das PCD em escolas regulares, com o apoio oferecido nas salas de recursos, por exemplo. Mas a integração, de certa forma, ainda exigia de a pessoa com deficiência estar capacitada para superar as diversas barreiras existentes (SANTOS, 2013). Ou seja, os alunos com deficiência foram “integrados”, mas a adaptação ficava “por conta deles”.

Diante de tais problemas e das pressões sociais exigindo qualidade na educação para os segmentos excluídos foi originada a proposta da *Educação Inclusiva*, como resultado de discussões em diversas conferências mundiais. Destaca-se a *Conferência mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, em Salamanca, no ano de 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca, a partir da qual a UNESCO registrou o conceito de inclusão no campo da educação (MASCARO, 2016; LANCILLOTTI, 2000).

Como signatário da Declaração, o Brasil realizou reformas em vista de garantir o ingresso e a permanência de todos os alunos na escola. Foram criadas avaliações nacionais do rendimento escolar e diretrizes curriculares nacionais; além de terem sido definidas medidas para a escolarização das pessoas com necessidades especiais (MASCARO, 2016).

Diversas leis e diretrizes foram promulgadas com base nos princípios da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir aos alunos o direito de estudar na rede regular de ensino. Já na *Constituição Federal* de 1988 é estabelecido que o atendimento aos alunos com deficiência deva ser preferencialmente realizado na rede regular (BRASIL, 1988). A *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) dá ênfase ao financiamento de ações de integração em apoio ao sistema regular de ensino.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, determina a inclusão escolar e, em 1998, inicia-se a inclusão em escolas da rede pública. Esse processo vem se efetivando lentamente com as adaptações nos espaços e capacitação dos professores. No ano seguinte, em 1999, passou a ser obrigatória a

matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares (ROSA, 2011). Em 2000, a Lei nº 10.098 trata da questão da acessibilidade; porém, no texto da Lei, o termo se restringia às barreiras arquitetônicas (MOURA, 2015).

Avançando nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constituindo um documento essencial para as proposições referentes à educação inclusiva no país. A Resolução enfatiza o papel da escola de se organizar para atender os alunos com necessidades especiais e garantir a qualidade da educação para todos (MOURA, 2015).

A partir de algumas proposições da UNESCO, foi implantado pelo Governo Federal o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. O objetivo era difundir a Educação Inclusiva através da formação de gestores e educadores. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) foram estabelecidas metas para o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades especiais.

A inclusão escolar passou a ser uma diretriz com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Essa política propôs a educação especial articulada com o ensino comum para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo o Decreto 6571 (BRASIL, 2008b), estes alunos considerados público-alvo da Educação Especial deveriam estar matriculados em classes comuns da escola regular para receberem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. Essa medida resultou no fechamento de escolas especiais e institutos de Educação Especial, o que foi amplamente divulgado pela mídia e gerou debates acerca da relação entre as políticas e a prática educacional. Mas o mesmo Decreto 6571 (BRASIL, 2008b), foi revogado por completo pela ex-presidente Dilma.

O Decreto Legislativo nº186/2008 aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e garantiu o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A pretensão era assegurar que as PCD não fossem excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência e recebessem o apoio necessário para a sua efetiva educação (BRAGA & FEITOSA, 2016).

À vista de atender ao disposto na Convenção, em 2011 o Decreto 7.611 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser - preferencialmente - oferecido pela rede regular. Além disso, o documento prevê suporte técnico e financeiro às instituições sem fins lucrativos que atuam na Educação Especial (BRAGA & FEITOSA, 2016).

Hoje, a Educação Especial é uma modalidade que, perpassando todos os níveis de ensino, oferece apoio para efetivação da Educação Inclusiva. Segundo Braga & Feitosa (2016), com o Decreto 7.611/2011, ficou estabelecido no ordenamento jurídico brasileiro o alcance da concepção da educação inclusiva, a qual da mesma forma que oferece atendimento de acordo com as necessidades especiais das PCD, também incentiva a inserção no ensino regular. Porém, a inclusão escolar não consiste apenas em direitos legais. Há a necessidade de investigar a aplicação da legislação no cotidiano escolar, a fim de obter subsídios para a efetivação da Educação Inclusiva (MASCARO, 2016).

A proposta da Educação Inclusiva prevê que todos os alunos devem estar inseridos na sala de aula regular, sendo que a escola deve se adequar às necessidades dos alunos. As dificuldades dos alunos não podem impedir que eles aprendam. Cabe à escola identificar as especificidades de cada um e oferecer o ensino adequado. Ou seja, nesse modelo o ensino é centrado no aluno (MASCARO, 2016).

Para Mascaro (2016), o mais importante é desenvolver formas que proporcionem a aprendizagem a todos os alunos, independente do espaço aonde isso vai se dar. O caminho da Educação Inclusiva requer diálogo entre os saberes dos profissionais da Educação Especial e do ensino comum, com o fim de atender a todos com suas diferentes características.

Em 30 de setembro de 2020, saiu o decreto nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Atualmente o decreto encontra-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. A política tem o mesmo público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008a): pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A nova política evidencia o

aprendizado ao longo da vida e busca garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado não somente no âmbito escolar, mas também em outros contextos, em um processo contínuo. Também fica ressaltado no decreto o envolvimento da escola, família e profissionais no planejamento de desenvolvimento individual dos alunos.

O documento (BRASIL, 2020) fala de classes e escolas especializadas, o que se assemelha mais com a prática da segregação e se afasta do propósito da inclusão previsto no artigo 27 da LBI. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) não prevê a preferência pela inclusão do seu público-alvo em escolas regulares, mas abre essa decisão para o educando e sua família. Acredita-se que essa medida tira a obrigação das escolas regulares de procurar ser acessível a todos e desresponsabiliza a sociedade de se adequar às necessidades de cada um. Mais uma vez as pessoas com deficiência terão que procurar se adaptar e superar os impedimentos impostos pelo ambiente social.

Apesar de explicitar no próprio nome o “aprendizado ao longo da vida”, a nova política não trata da transversalidade como a anterior (BRASIL, 2008a). Não abordou o tema da inclusão na Educação para Jovens e Adultos (EJA), no ensino técnico e profissionalizante. O tópico seguinte discorre sobre a modalidade de educação profissional no Brasil e a sua consolidação. Como o decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) encontra-se suspenso, a política que ainda vigora prevê a educação profissional permeada pela proposta de educação inclusiva, assim como os demais níveis de ensino.

1.3 A Educação profissional

De acordo com o breve histórico da Educação Profissional no Brasil, feito por Vieira (2010), desde o Período Imperial (1822 a 1888) até a década de 1920, a educação profissional no Brasil tinha um caráter assistencialista. Os registros contam que sua destinação era para os órfãos, os abandonados, os “desafortunados”, os “desvalidos da sorte”.

No Período Imperial foram criados o “Colégio das Fábricas”, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro e os Liceus de Artes e Ofícios em diversas cidades do país. Na “República Velha” começou a ter um esforço público para com a educação profissional, com o objetivo de formar operários para trabalho. Em 1906, é atribuído ao

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a responsabilidade por essa modalidade de ensino e é criada a política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Na mesma década, foi reorganizado o ensino agrícola e foram instaladas no país dezenove “escolas de aprendizes e artífices” voltadas para o ensino industrial aos “pobres e humildes”. Anos mais tarde surgiram as escolas-oficinas para a formação profissional dos ferroviários, que na década seguinte dariam origem à organização do ensino profissional técnico. Somente na década de 1920 é que entrou em discussão a ideia de expandir o ensino profissional a todos, não apenas aos “menos favorecidos”.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional que se instaurou até que foram sendo aprovadas as “Leis Orgânicas do Ensino” em 1942, as quais propiciaram a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). Nesse período, as antigas escolas de aprendizes se transformaram nas escolas técnicas. Getúlio Vargas, ainda em 1942, promulgou um Decreto-Lei sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Tal medida representa a consolidação da educação profissional no Brasil, apesar de ainda ser vista como uma modalidade de educação de segunda categoria.

Enquanto o ensino secundário, normal e superior tem como objetivo - estabelecido pelas Leis Orgânicas – formar as elites que conduzem o país, o objetivo do ensino profissional era formar os filhos de operários, os quais precisavam ingressar mais novos no mercado de trabalho. Apenas na década de 50 é que reduziram a discrepante valorização entre o ensino acadêmico e o profissionalizante. Do ponto de vista da legislação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, deixou de existir essa separação entre educação para as “elites” e educação para os “desfavorecidos”.

A educação profissional foi introduzida no ensino médio a partir da Lei Federal nº 5.692/71. Tal medida exigiu muito da rede pública de ensino, que apresentou dificuldades em oferecer uma profissionalização compatível com os requisitos de desenvolvimento do país, tendo em vista a globalização e a competitividade em voga. Em 1982, a Lei Federal nº 7.044 definiu que a formação profissional no ensino médio seria facultativa. Isso amenizou a “carga” que pesava sobre o sistema público, porém a profissionalização ficou restrita às instituições especializadas.

A Lei Federal nº 9.394/96 estabelece que a educação profissional seria oferecida tanto à alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior, quanto à trabalhadores em geral. O que fica mais claro pelo Decreto Federal nº 2.208/97 onde regulamenta o ensino profissional ao nível básico, para trabalhadores que não necessariamente possuem escolaridade; nível técnico, aos alunos e egressos do ensino médio e nível tecnológico, que corresponde a formação superior tecnológica, para egressos do ensino médio e técnico.

O capítulo seguinte inicia-se com uma discussão acerca das “dimensões do desenvolvimento”. Ressalta-se previamente que as políticas com relação à educação profissional são influenciadas pela noção de desenvolvimento assumida pelos que tem poder de decisão no processo de formulação de políticas públicas.

2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO

Etimologicamente, a palavra “desenvolvimento” pode ser definida por “crescimento ou expansão”; “passagem de um estágio inferior a um estágio mais aperfeiçoado”; ou “progresso”. A diferença entre as diversas abordagens de desenvolvimento durante a história pode estar ligada à variedade de noções acerca do “progresso”. Se desenvolver remete à passagem para um “estágio mais aperfeiçoado”, o desenvolvimento vai relacionar-se ao que se entende por “mais aperfeiçoado”. Uns entendem por crescimento econômico; outros, por superação das desigualdades; outros incluem ainda as dinâmicas do meio ambiente.

Passando pelas diversas visões sobre o desenvolvimento, pretende-se demonstrar que - para que seja eficaz - o desenvolvimento deve pressupor a inclusão social. Sendo assim, a discussão baseia-se na noção de desenvolvimento para além do aspecto econômico.

Celso Furtado (1964; 1974; 2001) é um autor do “terceiro mundo” que se destaca no debate sobre desenvolvimento social. Suas obras dão ênfase nas questões como bem-estar social, distribuição de rendas e recursos, democratização, fortalecimento do Estado, investimentos em políticas sociais e em geração de emprego.

A discussão também envolveu autores como Sachs (2004), Dubet (2001) e Souza (2003). Dentro da proposta de um desenvolvimento ambientalmente sustentável, economicamente sustentado e socialmente incluyente, Sachs (2004) indica o caminho da inclusão social através do trabalho decente. Foi com esse enfoque que as ideias do autor foram expostas. Já os dois últimos somaram-se na argumentação sobre desenvolvimento como superação das desigualdades.

2.1 Dimensões do desenvolvimento

As teorias schumpeterianas foram promissoras na constituição da noção de desenvolvido e subdesenvolvido baseada na capacidade produtiva e na competição em um sistema acumulativo. A partir deste viés, o conceito de desenvolvimento vem atrelado ao de crescimento econômico (PIMENTA, 2014).

Na América Latina, acreditava-se que o progresso industrial seria o provedor do desenvolvimento. Segundo Niederle e Radomsky (2016), essa crença, conjugada com a proposta de combater as ideologias socialistas, convergiu na expansão capitalista unindo desenvolvimento industrial, tecnológico e financeiro com a intervenção de um Estado conservador que, em geral, gerou uma ditadura nacionalista.

No período entre 1945 e 1975, os “trinta anos gloriosos”, as teorias do desenvolvimento defendiam a modernização dos países subdesenvolvidos, em substituição ao seu estágio tradicional.

No fim dos anos 1970, surgiram outras abordagens teóricas provenientes das teorias da dependência e da proposta dos economistas da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Depois de muito tempo no predomínio do viés modernizador-desenvolvimentista, novos problemas globais foram reconhecidos: alterações demográficas, colapso urbano, questões ambientais, desigualdades e exclusão sociais. Problemas estes que consistem na consequência do desenvolvimento econômico e centralizado no pacto entre capital e trabalho (NIEDERLE e RADOMSKY, 2016; PIMENTA, 2014).

Paralelamente, há a necessidade de incorporar nos indicadores econômicos - como o Produto Interno Bruto (PIB) - variáveis que representam à expectativa de vida, sustentabilidade, saúde e educação. Logo, a ONU passou a assumir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como padrão de avaliação (NIEDERLE e RADOMSKY (2016). É essencial que esses indicadores busquem refletir a realidade com mais precisão, levando em conta variáveis diversas, pois eles são instrumentos nos quais os agentes públicos e privados se baseiam para tomar decisões. Porém, os índices não deixam de ser numéricos e frios e, portanto, pouco dizem sobre origem, causa, efeito e consequências de determinada situação ou contexto.

Além dos indicadores, outros aspectos devem ser considerados no percurso do desenvolvimento, ultrapassando meritocracias, competições, critérios numéricos, administrativos e de gestão. Pimenta (2014) sugere o rompimento com quantificações, pois entende-se que esses índices justificam a busca por objetivos particulares. A proposta está no distanciamento com “modelos eurocêtricos, tecnocráticos, economicistas, determinantes” (PIMENTA, 2014, p. 54); no rompimento com a

perspectiva “top-down”; na substituição dos índices pelas demandas sociais entre as quais está a demanda pela inclusão.

A favor dessa proposta, estão as contribuições de Celso Furtado (2001), que estiveram voltadas à busca para contrapor o modelo hegemônico. O autor considera um mito o desenvolvimento estabelecido pelos teóricos do crescimento; pois estes não consideram as barreiras sociais, econômicas, culturais e ambientais. Furtado (2001) também questiona a ilusão segundo a qual um país subdesenvolvido só pode avançar se seguir o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos países ricos.

A ideia defendida nas últimas décadas, de que a grande massa de população dos países pobres pode atingir os padrões de consumo da minoria da humanidade que vive hoje nos países altamente industrializados, como os Estados Unidos, não passa de um mito, de uma ilusão. Essa ideia interessa aos ricos dos países pobres, pois justifica a concentração da riqueza em poucas mãos, em nome do progresso tecnológico e do desenvolvimento econômico, que, como eles querem fazer crer, futuramente, beneficiará toda a população. Mas vemos que esse benefício não chega aos marginalizados. Assim como diz Pimenta (2008), a modernidade capitalista não deu conta de solucionar os problemas que passam o povo negro, o indígena e as mulheres. Incluímos também nesse escopo as pessoas com deficiência. Mesmo com o alcance do progresso - econômico - sua promessa de benefício comum a todos não se efetivou; não chegou a certas minorias que ainda possuem suas demandas sem solução.

A tese de Furtado (1974) é que o desenvolvimento não passa de um mito que serve para levar os povos pobres a aceitarem grandes sacrifícios, em nome de uma promessa de futuro que nunca vai acontecer. Serve também para desviar as atenções das necessidades básicas da vida humana: alimentação, saúde, educação. O desenvolvimento de um povo só será possível por meio de um atendimento a essas necessidades, para as quais precisam ser orientados os investimentos.

Antes de sua obra *O Mito do Desenvolvimento Econômico*, Furtado (1964) também tratou da importância da liberdade dos indivíduos para que possam participar das questões políticas. Sua defesa pela expansão das liberdades consistiu em defender as ações da sociedade civil organizada e a democracia. O único caminho seria a democracia, pois assim haveria lutas sociais com o objetivo de conquistar o acesso à

terra, à saúde, à educação e aos direitos civis, políticos e sociais. Mas no Brasil aconteceu o oposto de uma democracia, com o golpe militar de 1964.

As estruturas de poder procuravam manter a impossibilidade de expansão das lutas sociais. O desenvolvimento econômico implicou em abdicar à autonomia de decisões, e esteve orientado para a satisfação do comércio internacional e exploração de recursos. As ações políticas - principalmente nas regiões subdesenvolvidas do Brasil - reproduziram as desigualdades e exclusões, o que dificultou ainda mais o avanço do desenvolvimento social. Portanto era necessário mudar a estrutura tradicional de poder que mantinha a exclusão social e política. Furtado (2001) buscava um desenvolvimento social que não favorecesse um crescimento econômico que expande as desigualdades e exclusão social. O Brasil precisava investir em saúde, educação e formação profissional, para que as pessoas pudessem se inserir no sistema produtivo.

Considerando que a pobreza não consiste somente em baixa renda, mas também se caracteriza pelo analfabetismo e na falta de tratamento médico, por exemplo, o investimento social está diretamente ligado à superação da pobreza. Uma das barreiras para essa superação é a alta concentração de renda; que conseqüentemente também é uma barreira às oportunidades que os indivíduos e a sociedade deveriam construir. O processo necessário vai além da questão econômica, pois a redistribuição de renda depende de fatores institucionais e políticos (FURTADO, 2001). Defende-se aqui a superação da pobreza através do trabalho e da qualificação para tal; considerando o trabalho como fator determinante para a qualidade de vida e bem-estar da população que, por sua vez, determina o desenvolvimento de uma região.

É possível perceber que a questão social ocupa um papel central nas proposições de Celso Furtado (1964; 1974; 2001). A nova perspectiva sobre desenvolvimento traçada por ele foi fundamental para se pensar os problemas da pobreza, analfabetismo, fome etc. que afetam especialmente os países do Hemisfério Sul.

2.2 Desenvolvimento e inclusão a partir do “trabalho decente”

É necessário que o desenvolvimento assegure a todos a inclusão social. No Brasil, devido ao alto grau de desigualdade e exclusão social, não se pode dispensar as políticas sociais compensatórias e a promoção ao acesso universal aos serviços de

educação, saúde, saneamento e moradia. Mas, o trabalho decente ainda é a melhor forma de responder às necessidades da população por dois motivos: para o Estado, pois a inserção no sistema produtivo representa uma solução definitiva que não demanda financiamento público constante; e para a população, o trabalho promove a autoestima, favorece a autorrealização e o progresso na escala social (SACHS, 2004).

O processo de desenvolvimento se dá em termos econômicos e sociais. O primeiro consiste em diversificar as estruturas produtivas e incrementar a produtividade de trabalho, pois essa é a base do aumento de bem-estar. O segundo aspecto expressa-se em reduzir as desigualdades sociais que separam as diferentes camadas da população. O problema é que o crescimento econômico proporcionado pelo mercado não provém os resultados sociais que se espera. Pelo contrário, ele vem acompanhado de um aumento das diferenças sociais, concentração de riquezas em uma minoria e marginalização de uma parcela da população. O crescimento, dado dessa forma, caminha para um “maldesenvolvimento”, dito e exemplificado por Sachs (2004) na experiência que o Brasil passou no período do “milagre econômico” (1940-1980). Tais foram seus malefícios que as duas décadas seguintes carregaram o peso de uma complicada dívida externa e interna.

Assim sendo, a estratégia de desenvolvimento que inclui seus dois aspectos - econômico e social -, deve ser ambientalmente *sustentável*, *economicamente sustentada* e *socialmente incluyente*. Dessa maneira, caminhará para o pleno emprego e autoemprego decentes, caracterizados por dignas condições de trabalho e remuneração (SACHS, 2004).

De acordo com Sachs (2004), o Brasil tem grande potencial para aproveitar as oportunidades de geração de empregos nos setores da economia, onde há possibilidade de *crescimento puxado pelo emprego*. Ou seja, setores que têm margens de liberdade para escolher tecnologias intensivas em mão-de-obra. Entre outras características favoráveis do território brasileiro, a baixa produtividade do trabalho informal consiste em uma oportunidade de elaborar políticas públicas com base no *tratamento desigual dos desiguais*, promovendo a abdicação ao trabalho informal.

2.3 Desenvolvimento como superação das desigualdades

Falando sobre desigualdades, Dubet (2006) expõe a contradição presente nas nossas sociedades: por serem democráticas, sustentam a igualdade de todos os indivíduos; como sociedades capitalistas, geram a hierarquização das competências e dos méritos. Essa contradição dá origem à tentativa de conciliar a igualdade de todos e o mérito de cada um. Segundo esse autor (DUBET, 2006), é necessário constituir uma “política de reconhecimento do sujeito”, sem excluir a busca da igualdade.

Um dos grandes eixos da tradição sociológica é representado por Tocqueville, segundo o qual os indivíduos tendem a se considerarem iguais. A igualdade é um valor e as desigualdades são consideradas um escândalo. De acordo com Dubet (2006), pode-se dizer que as sociedades modernas são igualitárias na medida em que entendem a igualdade - sobretudo a igualdade de oportunidades - como um direito; e aceitam as desigualdades desde que não neguem aos indivíduos a concorrência nas provas da igualdade de oportunidades.

Já outro eixo da sociologia é representado por Marx, segundo o qual as desigualdades de classe são o elemento estrutural das sociedades modernas. Pois o sistema capitalista vigente nessas sociedades é baseado na extração da mais-valia a partir do trabalho, na oposição entre trabalhadores e investidores, entre o trabalho e o capital. De acordo com essa análise, as classes e as desigualdades de classe explicam a maioria das condutas sociais e culturais (DUBET, 2006).

Essa dupla representação das desigualdades não é contraditória. Pelo contrário, as desigualdades de classe e a igualdade dos indivíduos aparecem como compatíveis. A compatibilidade entre elas aparece na formação do Estado-providência constituído de um sistema de proteções e de direitos sociais. A sociedade salarial organiza a integração social a partir do trabalho – que, ao mesmo tempo, opõe e une os indivíduos (DUBET, 2006).

As mudanças na estrutura social, após a presença do modelo da sociedade industrial, geraram outras configurações da desigualdade representadas pela fragmentação do mercado de trabalho. Os problemas sociais se deslocam da fábrica para as periferias ou centros de cidades degradados, onde se encontram os mais frágeis,

pobres e estigmatizados. Os Estado-providência estão sendo ameaçados tanto no aspecto econômico quanto ideológico. Em síntese, Dubet (2006) diferencia as desigualdades “pré-modernas”, caracterizada pelas diferenças entre classes, raças e etnias em um contexto coletivo; e as desigualdades funcionais. As primeiras se reduziram com o fortalecimento da igualdade de oportunidades, enquanto as segundas não se reduzem, mas se consolidam nas duas extremidades da escala social. O encontro desses processos tem por consequência o desenvolvimento de novos movimentos sociais.

A complexa crítica formada pelo autor (DUBET, 2006) é a de que a igualdade pode servir de instrumento de formação de desigualdades. As práticas e políticas sociais que visam a limitar as diferenças acabam produzindo um conjunto complexo de fatores que resultam em múltiplas desigualdades. A própria igualdade pode produzir efeitos não igualitários que se somam aos efeitos que ela visa a inibir. Por exemplo, a escola soma suas próprias desigualdades às diferenças sociais já estabelecidas, na medida em que há o efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor etc.

O problema de as desigualdades estarem fragmentadas é que dificilmente é possível unificar uma mobilização contra uma condição desigual. Os mais atingidos pela desigualdade não possuem capacidades coletivas de protesto. Somadas às diferenças de renda, recursos e poder, estão as barreiras que tornam mais difícil a atuação política dos indivíduos, que poderia ser a forma de expor suas demandas.

Jessé de Souza (2003) trata da continuação da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade, separando “gente” de “subgente”. Mais uma vez, o problema é identificado como parte do desenvolvimento capitalista que possui uma tendência à exclusão do sistema social de produção. O Estado e o Mercado se destacam como as instituições responsáveis por criar um certo tipo de indivíduo e de comportamento individual, condenando outras formas e as estigmatizando como delinquentes e marginalizadas.

Entre as dimensões postas - naturalizadas por nós - está a dimensão do trabalho como primeira fonte moral. O trabalho produtivo e útil tem o maior valor em nossas sociedades. A “dignidade do trabalho” é uma fonte de reconhecimento social e de

possibilidade de autoestima. Por isso, a realização da igualdade consiste na universalização das condições de acesso ao “trabalho útil e digno” (SOUZA, 2003).

Guiado pelo Estado e pelo Mercado, o processo de seleção institucional separa os “sortudos” dos “azarados”. Considera que uns nasceram para serem felizes, charmosos e saudáveis e outros nasceram para serem infelizes, humilhados e doentes. Isso acontece porque essas duas grandes instituições se preocupam somente com o “conhecimento útil” para se reproduzir. Logo, só tem chance os indivíduos capazes de “incorporar” esse conhecimento, ou seja, que possuem o “capital cultural”. Nesse sentido, Souza (2003) diz que esse “capital cultural” delimita a fronteira entre o sucesso e o fracasso social para as classes.

Como consequência do processo de seleção institucional, tem-se o que o autor (SOUZA, 2003) chama de “ralé” estrutural brasileira. Trata-se de cerca de 1/3 da população brasileira que não é contemplada pelos princípios de dignidade. É mal paga, explorada e, portanto, desprezada.

Essa dominação social moderna se diferencia das dominações pré-modernas que eram baseadas no sangue, ou nas castas, como foi tratado por Tocqueville e retomado por Dubet (2003). Por isso, legitimam-se pela “aparência” de justiça e se reproduzem as “fontes morais” que sustentam a “dignidade” do produtor útil. Mas, na realidade, as dominações modernas são tão injustas quanto as pré-modernas.

No Brasil, o processo de modernização contou com novas classes sociais que se apropriam diferentemente dos capitais cultural e econômico. Mas, para além disso, contou também com uma classe inteira de indivíduos - a “ralé estrutural” (SOUZA, 2003) - completamente desprovida de condições sociais, morais e culturais que possibilitem a apropriação.

Portanto, a modernidade brasileira é “deficiente, seletiva e periférica” (SOUZA, 2003), pois não foi acompanhada de um esforço social e político para a equalização das situações sociais das classes inferiores. Apesar dos esforços assistencialistas presentes serem essenciais, não são suficientes, pois são medidas de curto prazo.

2.4 O valor social do trabalho e a inclusão

Ao longo da história, o desenvolvimento sempre esteve atrelado ao trabalho humano; conseqüentemente, a concepção predominante de desenvolvimento interfere no sentido que se dá ao trabalho. Quando se limita o desenvolvimento ao crescimento econômico, tende-se a considerar o trabalho apenas como fonte de recurso monetário. Mas tomando o desenvolvimento como um percurso de superação das desigualdades, visando a liberdade dos indivíduos, se exalta o valor social que o trabalho possui.

O trabalho dos homens primitivos consistia na pesca e na caça para a própria sobrevivência. Descobrimos que poderiam produzir o próprio alimento, somou-se à pesca e caça a atividade de plantio. No surgimento das grandes civilizações, o trabalho se expandiu para construções de cidades, templos e outras obras.

Por uma desordem nas relações de poder, alguns indivíduos passam a escravizar outros como forma de punição e essa prática se torna comum para que os donos de escravos pudessem lucrar. Nesse contexto em que surgem as relações comerciais, somente os homens “sadios” trabalhavam; os que possuíam qualquer deficiência eram sacrificados e mortos.

Desde o tempo dos Egípcios, Gregos e Romanos até o período da colonização da América a escravidão eram uma prática recorrente. No Brasil, mesmo com a abolição da escravatura com a Lei Áurea, em 1888, os escravos continuaram com uma espécie de servidão aos “senhores”, pois precisavam pagar os impostos. O trabalho só passa a ser visto como um direito com o surgimento das leis trabalhistas.

Atualmente, o homem trabalha não só para a sobrevivência e não mais porque “nasceu escravo”. O trabalho hoje é genericamente atrelado à “profissão”, que concede não só recursos financeiros, mas uma posição social. Podemos dizer que é um meio de interagir com o mundo e de “fazer-se social”. O homem tem necessidade de se fazer útil a sociedade e o faz através do trabalho. A sociedade, por sua vez, precisa do trabalho humano para se desenvolver. Portanto, seja por atividades simples e autônomas ou atividades mais complexas, é importante que cada indivíduo reconheça como seu trabalho agrega à sociedade, para que sua atuação não se torne apenas um “compromisso burocrático”.

Diante ao novo modelo de desenvolvimento econômico originado pela globalização e caracterizado pela integração e crescimento da competitividade no mercado, se discute a valorização do trabalho por meio da profissionalização e inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Considera-se a dignidade e valorização da pessoa humana, a concepção de pessoa com deficiência no Brasil e o paradigma da inclusão.

A dignidade da pessoa humana é fundamento da República Federativa do Brasil, estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Esse fundamento rege toda a legislação, abordando todos os direitos dos cidadãos, entre os quais se destaca as pessoas com deficiência. Porém, se vê constantemente a violação aos direitos humanos das pessoas com deficiência, materializado nas diversas maneiras de exclusão, muitas delas presente no mercado de trabalho. Assim, sendo a dignidade da pessoa humana um elemento fundante do sistema constitucional, cabe uma efetiva proteção do trabalho humano, que precisa ser pensado sob o princípio da igualdade (COSTA; OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Costa e Oliveira (2017), o mercado de trabalho é onde os cidadãos realizam interações sociais que potencializam suas capacidades como indivíduo e permitem sua integração na sociedade. Deve-se ter como base o pilar da igualdade para a promoção de uma sociedade inclusiva, a partir do respeito às diferenças no mercado de trabalho. Ademais, a igualdade é uma condição fundamental para o processo democrático, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista sociocultural.

Tratando dos direitos, a questão hoje se instala majoritariamente sob a efetivação destes, e não tanto sob a prescrição. Presume-se a pessoa humana como sujeito de direitos, considerando suas potencialidades. A existência humana se dignifica quando o indivíduo consegue atingir seu máximo potencial. É essa ideia que consiste no objetivo de uma democracia efetiva. Ademais, segundo Silva & Segalla (2010), falar em dignidade humana necessariamente remete a condições para que as pessoas possam ganhar o próprio sustento.

Assim como está presente na Constituição Federal o fundamento da dignidade da pessoa humana, estão também os “valores sociais do trabalho”, enfatizando que o fator econômico deve assegurar a existência digna. O Artigo 6º da Constituição é onde

está o direito ao trabalho, bem como os direitos e garantias com relação ao emprego (COSTA; OLIVEIRA, 2017).

Esses direitos servem para impedir que o mercado de trabalho, tendendo a voltar apenas para os interesses econômicos, se torne um mecanismo de exclusão. Pelo contrário, ele deve ser um mecanismo que proporciona o acesso social e a participação política por parte dos indivíduos, cooperando para a sua autoestima e integração social. Muito além dos interesses do capital econômico, o trabalho tem um valor social que prevalece à economia de mercado. A ordem social tem o trabalho como primazia e o bem estar e a justiça social como objetivos (COSTA; OLIVEIRA, 2017).

Silva e Segalla (2010) mostram que a inclusão das PCD no trabalho gera um “círculo virtuoso: aumenta a produtividade, a geração de riquezas, o consumo e o combate à discriminação e preconceito”. Portanto, ficam indicados os benefícios do trabalho das PCD para a economia local, além da sua importância para a autodeterminação dos indivíduos.

Porém, mesmo com o movimento de inclusão social, as pessoas com deficiência ainda são vistas como inaptas ao trabalho. Por isso, essas pessoas acabam por assumir posições de menor importância no mercado ou se rendem ao mercado informal. Consequentemente, além das restrições já implicadas pela deficiência, elas são privadas dos benefícios que o trabalho proporciona, tais como a integração cultural, a participação social e política, a distribuição de riqueza etc.

A seguir será discutido as concepções de tecnologias e será apresentado o conceito de Tecnologias Assistivas como uma ferramenta de inclusão que pode contribuir para a educação profissional de pessoas com deficiência, a fim de favorecer a inclusão no mercado de trabalho.

2.5 As Tecnologias Assistivas como instrumento de inclusão

Antes de tratarmos da Tecnologia Assistiva, passaremos pelas concepções referentes à tecnologia, como dispostas na coletânea de Neder (2013) e apresentadas no quadro a seguir. Mais adiante acrescentaremos as contribuições de Dagnino (2008; 2010; 2011) sobre a neutralidade e não-neutralidade da ciência e tecnologia.

Quadro 1 - Concepções de tecnologia

	Concepções referentes à tecnologia		
		Influências	Concepção
Abordagens com foco na C&T	Vertente Instrumentalista	visão moderna otimista da tecnologia com base no padrão liberal	tecnologia como instrumento para realizar necessidades e como trajetória do progresso; supõe que a tecnologia é autônoma, progressiva e orientada para a neutralidade.
	Vertente Determinista	baseada no otimismo marxista diante da tecnologia	modelo de C&T (ciência e tecnologia) guiadas pelos valores do mercado.
Abordagens com foco na sociedade	Vertente Substantivista	predomínio do pessimismo da primeira geração da Escola de Frankfurt	negando que a tecnologia é instrumental, considera que esta contém substância ou valores.
	Teoria Crítica	reconhece o substantivismo, mas faz uma crítica ao construtivismo sociológico	nova abordagem marxista da relação entre tecnologia e inclusão

Fonte: autoria própria

A quarta vertente do quadro, a teoria crítica, reconhece o substantivismo, mas faz uma crítica ao construtivismo sociológico. Feenberg foi o precursor dessa teoria crítica da tecnologia, que reforça a proposta de estabelecer regimes sociais para democratizar os processos internos e ocultos que regem os códigos sociotécnicos. As contribuições de Feenberg permitem uma nova abordagem marxista da relação entre tecnologia e inclusão. Ao criticar as concepções Instrumental, Determinista e Substantivista da tecnologia, o autor oportuniza a criação de uma Política de Ciência e Tecnologia (PCT) que conduza ao reprojeto da tecnologia das empresas e à criação de tecnologias voltadas para a inclusão social (DAGNINO, 2010).

Segundo Dagnino (2008), a Neutralidade da ciência e tecnologia e o Determinismo Tecnológico, ou seja, as vertentes instrumentalista e determinista, respectivamente, são variantes de uma abordagem com o foco na C&T. Já a vertente substantivista, denominada por Dagnino pela Tese fraca da não-neutralidade (ou do Construtivismo) e a teoria crítica, considerada a Tese forte da não-neutralidade, são variantes de uma abordagem com o foco na sociedade.

A abordagem com o foco na C&T conta que a ciência e tecnologia não influenciam a sociedade, elas são consideradas autônomas e independentes dos valores

sociais. A abordagem com foco na sociedade defende que a sociedade determina as características da ciência e tecnologia (Tese fraca da não-neutralidade) e, para além disso, a funcionalidade da C&T inibe a mudança social (Tese forte da Não-neutralidade) (DAGNINO, 2008).

A crença na neutralidade da ciência e tecnologia considera apenas os fatores epistêmicos como produtor do conhecimento científico. Porém, como apresenta Japiassu (1975), há um ponto de partida extra científico que define o que acontece dentro dos laboratórios. Portando são duas forças que atuam na ciência: a força interna, que corresponde ao desenvolvimento natural da ciência e a força externa, que corresponde aos objetivos da sociedade. Por mais teórica, racional e objetiva que a ciência pretenda ser, não há como se desvincular do universo sociocultural que determina seus objetivos. Os cientistas dependem de decisões e financiamentos de fora do meio científico. Dependem de decisões políticas sobre como serão distribuídos os limitados recursos para atender as demandas historicamente específicas e geograficamente localizadas em que são estabelecidas a C&T (HOBSBAWN, 1996).

Os valores sociais estão presentes no percurso da ciência incidindo em três domínios: temático, da escolha das teorias e do conteúdo. A seleção dos fenômenos a serem investigados e dos problemas a serem solucionados pode conter valores sociais que definem o direcionamento de uma pesquisa e o avanço de um determinado campo da ciência. Esses valores também estão presentes no momento da escolha da teoria para explicar os fenômenos ou solucionar os problemas e no próprio conteúdo das proposições (OLIVEIRA, 2008).

Convencidos da não-neutralidade da C&T, questionamos quais são os valores que predominam esse campo no Brasil. Em análise sobre a América Latina, Dagnino (2010) conclui que a comunidade de pesquisa é o ator hegemônico no processo decisório da Política Científico-Tecnológica (PCT) e que essa comunidade carrega valores morais e interesses políticos e econômicos predominantes das sociedades capitalistas. No nosso contexto, a sociedade civil se encontra fragilizada e relativamente incapaz de inserir suas demandas na agenda de pesquisa. Por isso é questionável a relevância da pesquisa sob o ponto de vista do enfrentamento de situações contraditórias presentes na sociedade. Desde a década de 1970, Herrera (1971) já denunciava a desconexão entre a pesquisa e desenvolvimento (P&D) na América Latina com a

sociedade a que pertencem. Grande parte da P&D tem pouca relação com os problemas regionais.

Para que a ciência e a tecnologia contribuam para o desenvolvimento que almejamos – aquele que passa pela superação das desigualdades e expansão da liberdade – as pesquisas em tecnologia devem se atentar para as demandas da sociedade, considerando as características locais. No caso de uso das tecnologias como ferramenta de expansão da autonomia de pessoas com deficiência, existe o conceito recente de “Tecnologias Assistivas”.

De acordo com Galvão Filho (2009), o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) ainda está em processo de construção e sistematização. Apesar disso, seu uso sempre foi recorrente ao longo da história e - muitas vezes - passam despercebidos. São exemplos de TA uma bengala, um aparelho de amplificação, um veículo adaptado, uma cadeira de rodas, uma prótese, uma órtese etc. Ou seja, são tecnologias presentes em diversos âmbitos pessoais, seja na comunicação, ou alimentação, transporte, educação, lazer, esporte ou trabalho, podendo variar desde um artefato simples a um sistema de computador complexo.

Na área da educação, geralmente são usados suporte para visualização de textos ou livros, papéis ou cadernos fixados na mesa, engrossadores de lápis ou esponjas amarradas nas canetas e por aí vai. Por mais simples que sejam esses recursos, muitos são determinantes para processo de aprendizagem de alguns alunos. O uso destas tecnologias reduz as incapacidades e amenizam os déficits.

Originalmente o termo *Assistive Technology* foi criado em 1988 como um elemento da *Public Law 100-407* norte-americana, que compõe um conjunto de leis a respeito dos direitos das pessoas com deficiência. Esse tipo de tecnologia foi regulamentado e, a partir de então, os cidadãos norte-americanos com deficiência passam a ter o direito aos serviços especializados e aos recursos que precisam para que tenham mais independência.

No Brasil, a expressão “Tecnologia Assistiva” frequentemente aparece ao lado do termo “Ajudas técnicas” e “Tecnologia de Apoio”. Segundo Galvão Filho (2009), há uma diferenciação entre esses termos, principalmente no conceito apresentado pelo “Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas” do Ministério do Trabalho

e Assuntos Sociais da Espanha, que define Tecnologia de Apoio como qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico utilizado para prevenir, compensar, mitigar ou neutralizar a deficiência, a limitação ou as dificuldades. Nesse caso, o termo se refere a um conceito amplo, abrangendo tanto dispositivos, quando serviços e metodologias. Enquanto o termo Ajudas Técnicas faz referência apenas aos recursos e/ou dispositivos de Tecnologia Assistiva.

Mas a maioria dos autores no Brasil usam as três expressões como sinônimos. De acordo com o Decreto 3298 de 1999, Ajudas Técnicas são elementos que possibilitam a compensação de uma ou mais limitações motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de vencer as barreiras e dar possibilidade à inclusão social. Já o Decreto 5296 de 2004, traz como objetivo de as Ajudas Técnicas melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em favor de sua autonomia pessoal, total ou assistida.

Este último Decreto traz ainda o conceito de Desenho Universal, que consiste em uma noção de espaços, artefatos e produtos “universais”, ou seja, que atendam todas as pessoas, independentemente das diferentes características que possuam. Esse conceito é originário da Arquitetura e traz a ideia de que todos os espaços deveriam ser acessíveis a todas as pessoas. São princípios do Desenho Universal a equiparação das possibilidades; flexibilidade no uso; simplificação no uso (uso intuitivo); captação da informação; tolerância ao erro; redução do esforço físico; dimensão e espaço para uso e interação.

O conceito contribui para a discussão sobre Tecnologia Assistiva na medida em que visa o acesso universal, incluindo assim, o “público” favorecido pelas Tecnologias Assistivas. A ideia de Desenho Universal amplia a noção de acessibilidade. Projetando ambientes universais, não há necessidade de se ter ambientes adaptados, visto que todos serão acessíveis. Assim sendo, o Desenho Universal é totalmente compatível com o objetivo da inclusão, superando a realidade de segregação.

A área da educação adotou essa proposta dando o nome de Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). O DUA envolve práticas docentes que levam em conta a diversidade dos alunos nas salas de aula.

Sobre a questão da terminologia, em 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas, o qual Galvão Filho (2009) fazia parte, desenvolveu estudos que sugerem que os termos “Tecnologia Assistiva”, “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio” sejam compreendidos como sinônimos; mas adotam a expressão “Tecnologia Assistiva” como a mais apropriada. A preferência por este termo se dá devido à tendência já estabelecida nacionalmente e por ser uma expressão específica e exclusiva ao seu objetivo, ao contrário das demais que são mais genéricas. Além disso, acredita-se que “Tecnologia Assistiva” é a expressão mais viável para denominar uma área do conhecimento que se visa tornar oficialmente reconhecida. Por esse mesmo motivo, a expressão é utilizada no singular.

O Comitê conclui que tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar, que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade com relação à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, em vista de sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão; tendo presente os princípios de Desenho Universal e Tecnologia Social.

Diferentemente de uma “tecnologia reabilitadora” ou de uma tecnologia médica, a Tecnologia Assistiva se refere à recursos e procedimentos pessoais, que atendem diretamente os usuários. Enquanto os recursos médicos ou de reabilitação se referem aos equipamentos de trabalho dos profissionais de saúde. O principal objetivo da Tecnologia Assistiva é gerar autonomia e independência ao usuário. Sendo que existem várias categorias e finalidades de TA para diversos tipos de deficiência. Algumas auxiliam no cotidiano, outras na comunicação, algumas são específicas para o acesso ao computador, outras são sistemas de controle de ambiente ou projetos arquitetônicos acessíveis. Também são categorias as órteses e próteses, os recursos para adequação postural, os de auxílio na mobilidade, ou ainda para a qualificação da habilidade visual ou auditiva, mobilidade em veículos ou esporte e lazer.

De acordo com Scatolim (2016), as mudanças nas tecnologias e nas leis são resultadas de novos costumes e paradigmas, diante da diversidade entre os indivíduos. Sendo a concepção da deficiência baseada no paradigma da inclusão, a pesquisa e o desenvolvimento das tecnologias assistivas devem visar a redução das limitações, não apenas do indivíduo, mas do ambiente físico e social.

A Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS), juntamente com o Instituto de Tecnologia Social (ITS BRASIL), criou um projeto com o nome de Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA). Esse projeto é responsável pela pesquisa e desenvolvimento tecnológico de bens e serviços adaptados. O PNTA busca conhecer as inovações de tecnologia Assistiva presentes no país; realiza o mapeamento e caracterização das instituições que pesquisam ou produzem algo nessa área; promovem a comunicação entre essas instituições, empresas, pesquisadores e usuários da TA; oferecem informações às pessoas com deficiência (pcd) e idosos; permitem a elaboração de políticas em Ciência, Tecnologia e Inovação que visem melhorar a qualidade de vida e a inclusão social das pcd ou idosos (SCATOLIM, 2016).

Dessa forma, o PNTA relaciona as políticas públicas com a inovação, sem deixar que a inovação em TA seja um assunto restrito às empresas ou às universidades, mas envolvendo também a sociedade civil.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) traz como definição de tecnologia assistiva (TA) ‘todo e qualquer recurso que facilita ou amplia habilidades de uma pessoa com deficiência’, podendo ser usadas para mobilidade, para o acesso à informação etc. A LBI frisa que as pessoas com deficiência devem ter acesso à esses recursos e, para isso, a lei traz como responsabilidades do poder público facilitar o acesso a crédito para a aquisição de tecnologia assistiva, priorizar as importações desses recursos, fomentar a pesquisa sobre TA, reduzir os tributos da cadeia produtiva e de importação dessas tecnologias e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de TA (BRASIL, 2015).

Portanto, sabe-se que ao se tratar da inclusão na legislação e nas políticas públicas atuais, as tecnologias assistivas sempre aparecem como um recurso favorável. Ademais, ao vincular a noção de Desenho Universal - ampliando o entendimento sobre a acessibilidade - o recurso se torna ainda mais eficaz para o objetivo da inclusão.

3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ

O século XIX foi marcado por preceitos econômicos que serviram de base para o “desenvolvimento”: competição, meritocracia e concorrência. Como consequência, houve as grandes crises do início do século XX; diante das quais a ideia de crescimento econômico aparece como uma solução. Mas, no campo social, os problemas se mantiveram; mostrando que - para a maior parte da população - o crescimento não garante melhoria na qualidade de vida.

Devido aos resultados negativos produzidos mediante o conceito de desenvolvimento vigente no período, surgiram as abordagens que o tratou como “mito” ou “ilusão”. É um mito, pois seu padrão se faz impossível para muitos países. Com esse entendimento, surgiram outras visões de desenvolvimento que incorporaram em seu conceito aspectos sociais. Nesse contexto, os preceitos nos quais o conceito se baseia são: ética, solidariedade e cooperação (PIMENTA, 2014). Trata-se de uma noção de desenvolvimento que ultrapassa o aspecto econômico.

Entre essas visões alternativas de desenvolvimento, está a que remete à superação das desigualdades (SACHS, 2004). O autor diz que desenvolver exige diversificação das estruturas produtivas e incremento da produtividade de trabalho; mas também exige a redução das desigualdades sociais que separam as camadas da população. É nesse sentido que a inclusão social faz parte do processo de desenvolvimento. É necessário que as instituições garantam uma igualdade de oportunidades e de direitos a todos, sem distinção de raça, gênero, etnia, ou de capacidades.

Para que isso ocorra, o viés meritocrático e o pacto capital-trabalho devem ser substituídos pela ideia de inclusão-trabalho. Leva-se em conta, portanto, que o trabalho é ainda a melhor maneira de atender às demandas da população; pois, para o Estado, a inserção no sistema produtivo é uma solução que não exige financiamento público constante, e, para a população, o trabalho gera autorrealização, autoestima e progresso social (SACHS, 2004).

Tratando das desigualdades, consideraram-se as contribuições de Dubet (2003) que demonstram a complexidade das “desigualdades modernas” e o perigo de não as percebermos por ficarem veladas por trás da “igualdade”. A proposta com essa reflexão não foi trazer uma solução para essa complexidade, mas apenas considerá-la.

Foram acrescentadas à discussão sobre desigualdades as ideias de Souza (2003). Em tal reflexão, está presente a crítica à dimensão do trabalho como primeira fonte moral. O problema de se valorizar o trabalho “produtivo e útil” por si só é que o foco não está no trabalhador. Não ocupando o centro da dimensão do trabalho, o trabalhador pode ser excluído por não ser útil. Só são incluídos os que possuem “capital cultural” suficiente para incorporar o conhecimento que for considerado útil.

O desafio para o alcance de um desenvolvimento eficaz está em garantir condições sociais, morais e culturais que possibilitem oportunidades iguais para todos os indivíduos. Ou seja, a inclusão social deve fazer parte do processo. Dessa forma, pode-se lograr de um desenvolvimento integral, que tem como centro o indivíduo.

Na defesa da inclusão social a partir do trabalho e da qualificação para o trabalho como um percurso necessário para o desenvolvimento, o presente capítulo apresenta uma análise da profissionalização da pessoa com deficiência na microrregião de Itajubá com base em relatos de alunos e ex-alunos com deficiência e representantes dos três locais selecionados: duas instituições de ensino (I1 e I2) e uma instituição de apoio à pessoa com deficiência que também oferece atividades de capacitação profissional (I3). Através do contato com essas profissionais das três instituições entrevistadas é que foi solicitada a indicação de alunos com deficiência que também pudessem participar da pesquisa de campo. A analista de inclusão da Instituição 1 (AI 1) e a Coordenadora da Instituição 2 (C2) indicaram no total um aluno e três ex-alunas, entre os quais três aceitaram ser entrevistados (Aluna 1, Aluna 2 e Aluno 3); a Coordenadora de Educação da Instituição 3 (C3) indicou a Aluna 4.

Participante		Idade	Escolaridade	Cursos de capacitação profissional	Situação atual
Aluna 1	A Surda	23 anos	Ensino Médio completo (rede estadual)	Operadores de computador; Logística; Técnico em Informática; Técnico em Administração	Cursando o 5º período da faculdade de Administração e fazendo estágio na área de Contabilidade da Prefeitura
Aluno 2	A Surdo e com deficiência física	32 anos	Ensino Médio completo	Cursando Informática	Está desempregado e não possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC).
Aluna 3	A Surda	24 anos	Ensino Médio completo	Logística (3 meses de duração); Administração; Estagiou na área de Contabilidade da farmácia de um hospital.	Cursando Letras-Libras e trabalha na Secretaria de Educação do estado (SER) como instrutora de Libras para crianças e adultos ouvintes. Também trabalha nas Salas de Recurso nas escolas estaduais, dando apoio.
Aluna 4	A Com deficiência intelectual	19 anos	Formou-se na Instituição 3	Oficina de padaria	Não trabalha

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Caracterização dos participantes

Participante	Formação	Atuação profissional	Caracterização da instituição
Analista de Inclusão da Instituição 1 – AII 1	Formada em Comunicação Assistiva/Libras e Braile pela PUC-BH. Também possui graduação em Letras, pós-graduação em Psicopedagogia e especialização em Educação Inclusiva	Trabalha na Instituição 1 há três anos e meio.	A Instituição 1 (I1) é uma entidade privada com fins públicos e oferece serviços de educação profissional.
Coordenadora da Instituição 2 – CI2	Pedagoga	Trabalha na Instituição 2 desde fevereiro de 2020.	A Instituição 2 (I2) é uma organização pública estadual de educação profissional
Coordenadora de Educação da Instituição 3 – CI3	Pedagoga, com Pós-Graduação em Psicopedagogia	Trabalha na coordenação do setor de educação da Instituição 3 há cinco anos.	A Instituição 3 (I3) é uma organização social sem fins lucrativos com o objetivo principal de promover a atenção integral à pessoa com deficiência. Oferece serviços nas áreas de educação, saúde e de assistência social.

Fonte: autoria própria

O processo de seleção dos alunos já demonstrou que é bastante reduzido o número de pessoas com deficiência nas instituições de educação profissional, como I1 e I2. A I3 atende diversas pessoas com deficiência, porém com deficiências mais severas e, portanto, poucas passam pela capacitação profissional com o intuito de ter uma vida independente e um trabalho formal.

O fato de a educação profissional ainda ser uma realidade que atinge poucas pessoas com deficiência só aumenta a relevância de discutirmos como está o processo de inclusão nos serviços de profissionalização oferecidos na microrregião. Essa discussão será apresentada nos tópicos seguintes, somadas a análise dos benefícios que a educação profissional concede aos indivíduos com deficiência e à sociedade, bem como do uso de Tecnologias Assistivas como instrumento de inclusão na prática pedagógica.

3.1 A importância da educação profissional e do trabalho – benefícios para os indivíduos e para o desenvolvimento social da região

Compreendemos que o trabalho humano é o meio de desenvolvimento da sociedade e do próprio trabalhador. Ao considerar que o desenvolvimento de uma região deve implicar o bem-estar da sua população, entende-se que o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo a partir do trabalho é uma condição para um local se desenvolver

Porém, há algumas distorções na noção de trabalho que acabam impedindo os seus “bons frutos” na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo. A partir do momento que o homem passa a usar o trabalho para lucrar, não mais somente para sobreviver, a ganância e a soberba levam uns a escravizarem outros (BATALIOTTI, 2016). Essa prática representa a desumanização do ser humano. Os escravos não são vistos como pessoas, que por si só possuem uma dignidade; mas como instrumentos de produção de riqueza dos seus “senhores”.

Não só no caso extremo da escravidão, mas sempre que o lucro é o único fim do trabalho, os “menos produtivos” não tem valor. Bem como se viu na revisão de literatura o apontamento de Lancillotti (2000), sendo lucro o objetivo do capitalismo, a exclusão torna-se uma marca desse sistema. Segundo a autora, todos os trabalhadores são atingidos pela dificuldade de “inserção no mercado de trabalho”. Soma-se a isso, o

problema do preconceito enraizado em nossa cultura que nos impede de acreditarmos no potencial daqueles que fogem do padrão de “normalidade”, entre esses, as pessoas com deficiência. (JOHANN, 2011). Esse preconceito torna-se um agravante das dificuldades de inclusão no trabalho. Como disseram os alunos participantes da pesquisa, eles estudam, fazem vários cursos, fazem uma boa faculdade, mesmo assim o mercado não os aceita. Todos eles afirmaram ser difícil conseguir um trabalho e que, em geral, as pessoas com deficiência se preparam – seja em cursos profissionalizantes ou em uma graduação – mas poucos conseguem emprego.

Mesmo assim, confirmam que a educação profissional é muito importante pra vida deles. Além do preparo para a atividade prática, ajuda a “entender como é o mercado de trabalho” (ALUNA 1) e a conhecer sobre as leis (ALUNA 3). Um deles (ALUNO 2) relata que procurou o curso por incentivo de um amigo que o alertou para aproveitar o tempo e estudar para se preparar para um futuro trabalho. Ele topou, ficou bastante interessado e gostou do curso. Hoje pensa em talvez ainda fazer uma faculdade depois.

A Aluna 3, depois de fazer o estágio, resolveu fazer faculdade de Letras-Libras e hoje trabalha como Instrutora pela Secretaria de Educação do Estado. Disse ela:

a minha cabeça mudou... o surdo é capaz! O surdo consegue aprender a ser um bom profissional. (...) antes eu era muito acomodada (...) eu via que os ouvintes progrediam e os surdos nunca faziam nada. Agora eu quero me esforçar para ser igual, não ficar para trás. (ALUNA 3).

Segundo CI 2, a educação profissional das pessoas com deficiência é muito importante para que eles mesmos reconheçam o seu valor. Para que eles se sintam úteis à sociedade através do trabalho. A afirmação concorda com a dos autores estudados, que ressalta que o trabalho gera valorização pessoal, independência e autonomia (SANTOS 2013). CI (2020) relata que não há muitos alunos com deficiência na escola 2, mas que os que estão lá são muito interessados e participativos, fazem cursos extras pela internet e parecem ter grande expectativa de trabalhar na área depois.

As escolas de formação profissional também representam para eles um espaço de socialização. Esta modalidade de ensino não só é tida como percurso para a entrada no mercado de trabalho, mas como uma ocupação após concluir o ensino fundamental e médio. Além disso, mesmo os que não seguem carreira na sua área de formação profissional, relatam que o curso ampliou as perspectivas deles os levando à

continuidade nos estudos através de uma graduação, tal como mencionado pela ex-aluna:

As vezes a pessoa não tem possibilidade de ir para uma faculdade, as vezes não conseguem passar no vestibular por causa dos critérios de avaliação. Então o curso profissionalizante ajuda a entrar no mercado de trabalho. E também, na faculdade é muito pesado. Não é todo mundo que consegue levar até o final. Então pra quem tem vontade de fazer uma faculdade, fazer o curso profissionalizante antes dá uma abertura para conseguir depois se inserir em uma faculdade (ALUNA 1)

A visão da coordenadora de educação da Instituição 3 é de que as pessoas com deficiência precisam ser preparadas para o trabalho a partir de um “passo-a-passo de como fazer” (CI 3). A eles, não falta inteligência, mas falta uma proatividade, que só é desenvolvida a partir de um estímulo prático, como o que é oferecido através da educação profissional. Esta escola (I3), específica para as pessoas com deficiência, oferece aos jovens a partir de 15 anos uma capacitação dentro de oficinas. Na unidade de Itajubá a oficina é de padaria. Lá, os jovens recebem uma formação interdisciplinar a partir da prática de fazer o pão. A professora de português trabalha a língua portuguesa com a receita; a professora de geografia ensina sobre o lugar de onde veio a receita; a de matemática ensina a calcular peso e quantidade dos ingredientes e além disso, são ensinadas as medidas de higiene, exigindo lavar as mãos, o uso de touca e de avental.

A escola também possui uma casa modelo onde, desde os adolescentes, são ensinados a arrumar a cama, lavar louça, fazer um café etc. Portanto essa unidade de apoio a pessoa com deficiência (I3) realiza um trabalho muito interessante de preparo para a vida adulta, que pode servir como uma capacitação introdutória, mesmo para aqueles que pretendem fazer um curso técnico ou superior depois.

Com relação aos efeitos na sociedade, de acordo com a analista de inclusão da instituição 1, a qualificação profissional ajuda a quebrar preconceitos e desenvolver a consciência das empresas e da população sobre as capacidades das pessoas com deficiência. Ela diz que a cidade está se preocupando mais com a questão da acessibilidade e as empresas estão com alta procura em cursos na área de inclusão. Em concordância com essa colocação, CI 3 também diz que a contribuição que a profissionalização da pessoa com deficiência pode gerar na sociedade consiste na “quebra do preconceito”. Segundo ela, com essas pessoas qualificadas e incluídas no trabalho, a sociedade passa a aprender a conviver com eles naturalmente. Ou seja, a

inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional altera o cenário social em que esses indivíduos ficam à parte do trabalho e de outras atividades cotidianas. Deveria ser comum para nós vermos pessoas com deficiência em diversos ambientes comuns da vida de um cidadão. A qualificação profissional desses indivíduos contribui para o estabelecimento de uma estrutura social inclusiva, em que as PCD realizam as mesmas atividades que os demais, seja referente ao estudo, ao trabalho ou ao lazer.

Ao serem perguntados se as pessoas com deficiência que passam pela formação profissional saem preparadas para o mercado de trabalho, eles responderam que pessoalmente se sentem preparados. Uma das entrevistadas (ALUNA 3) afirmou que na prática do trabalho ela teve facilidade; mas como é surda, a dificuldade maior foi com a comunicação. Ela sentiu a necessidade de treinar a oralização e leitura labial. Ou seja, teve que se adaptar ao ambiente que não estava preparado para incluir uma pessoa surda. Segundo ela, as pessoas do trabalho foram muito boas com ela e tiveram paciência. Mas percebemos que a lógica da inclusão ainda não foi incorporada em nossa cultura. Ainda não se tem a prática de tornar os ambientes inclusivos e a responsabilidade de se adequar é assumida pelas pessoas com deficiência.

3.2 A inclusão na educação profissional

Retomando o conceito de inclusão em voga a partir do modelo social de concepção de deficiência, procurou-se extrair das entrevistas o que os participantes entendem por este termo. A perspectiva inclusiva consiste na responsabilização por parte da sociedade de se reestruturar e se adequar à diversidade, com o objetivo de se tornar acessível à todos, cada um com suas diferenças (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017).

Como foi dito pela Aluna 3, fala-se muito do conceito de inclusão, mas ainda é um sonho. Para ela, assim como para outro entrevistado (ALUNO 2), a inclusão não existe ainda. Até mesmo a analista de inclusão (AII 1) reconhece que é um processo contínuo que não tem fim e, aliás, “temos muito o que caminhar na nossa sociedade (...), temos muitas barreiras a transpor”. E acrescentou:

Antes a gente falava de inclusão muito mais voltada à deficiência física; hoje já estamos vivendo uma inclusão a uma pessoa com deficiência intelectual, com deficiência múltipla... Então é um processo. Eu entendo a inclusão

como um processo contínuo. É algo que nunca tem fim. Eu acho que se um dia a gente achar que já incluímos todo mundo vai ser o tempo pra repensarmos o que é a inclusão (AII 1)

Ela afirma que a inclusão educacional vem conquistando muito espaço nas políticas públicas e que estamos em um momento de um protagonismo muito grande das pessoas com deficiência. Se antes outras pessoas pensavam a inclusão das PCD, hoje elas próprias falam sobre. Nosso papel é “de escuta, de entender o que é a inclusão sob a perspectiva da pessoa com deficiência” (AII 1). Se queremos incluir alguém, precisamos entender e estar em parceria com a pessoa a qual desejamos incluir.

A inclusão é tida também pelas outras entrevistadas (CI 2 e CI 3) como algo relacionado com a empatia e com a igualdade. Para elas incluir é “ver, olhar e respeitar” (CI 2) e é dar para todos as mesmas oportunidades (CI 3). Nesse sentido, retomamos ao que nos mostra a literatura sobre as mudanças na terminologia até chegarmos ao uso de “pessoas com deficiência”, demonstrando que a deficiência faz parte do corpo, mas, em primeiro lugar, a PCD é uma pessoa humana (PIMENTEL¹; PIMENTEL², 2017). Esse termo é considerado o mais adequado em concordância com o ideal de inclusão que, assim como apontado pelas entrevistadas, se relaciona com a busca da igualdade e com o tratamento pessoal e empático com o outro.

Especificamente no caso de instituições de ensino, a analista diz que é necessário estar atento à Legislação. A inclusão está relacionada a garantia de acesso e permanência. Ou seja, em todo o processo educacional devem ser pensados os tipos de intervenções, de adaptações que devem ser feitas. De acordo com ela, a formação profissional tem a peculiaridade de ser muito técnica, prática e estar voltada para o mercado de trabalho e, por consequência, carrega seus estigmas; tais como o de que só existe um perfil de pessoas para o trabalho. Sendo assim, a inclusão nessa modalidade de ensino tem o desafio de re-significar o “fazer” prático que é tido como o objetivo da profissionalização, bem como o de mostrar que as pessoas com deficiência também podem estar prontas para o trabalho (AII 1).

Desde a criação dos primeiros institutos de atendimento às PCD, como o INES e o IBC, já havia formação profissional; porém consistia no preparo a um número restrito de atividades. Hoje as oportunidades são maiores, como podemos ver exemplificado pela fala: “hoje temos aluno surdo que faz técnico de Enfermagem, aluno cego que fez

técnico de logística, aluno com deficiência física que faz curso de Cabeleireiro” (AII 1). Mesmo assim, afirmou-se que – se comparado com a educação básica - a inclusão na educação profissional é algo “relativamente novo”, que vem crescendo atualmente e por isso exige a “quebra de paradigmas”, para que as próprias pessoas com deficiência acreditem no seu potencial.

AII 1 ressalta que as barreiras que dificultam a transição para a vida profissional das pessoas com deficiência são: a desinformação; a falta de estímulo e a questão da empregabilidade. Muitas PCD desconhecem o direito ao acesso à profissionalização; grande parte pensa que o direito à educação termina no ensino médio. Além disso, não sabem que é possível ingressar na qualificação profissional apenas com o ensino fundamental completo. Em vista de mitigar o problema da desinformação, são realizados palestras e encontros em parceria com organizações de acolhimento e representatividade das pessoas com deficiência como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Grupo Apoio a Inclusão (AGAI), o Centro de Apoio e Integração do deficiente de Itajubá (CAIDI) e o Conselho Municipal. Acontecem também as “visitas guiadas” para que as PCD possam conhecer o espaço da Instituição 1 (AII 1).

A segunda barreira apontada é a falta de estímulo por parte da família que, muitas vezes, não acredita na potencialidade da pessoa; pensam que se na educação básica já foi difícil, a educação profissional vai ser mais ainda; ou que a profissionalização é desnecessária porque para a pessoa com deficiência saber ler e escrever já é o suficiente. Nesse sentido, a Instituição também se preocupa em envolver a família pois, mesmo que o aluno seja maior de idade, o estímulo e apoio familiar é essencial para a permanência dele no curso.

Foi apontado por Koepp (2011) que tanto o sistema educativo, quanto o sistema produtivo limitam a inserção profissional. Na pesquisa de campo, enfatizou-se o sistema produtivo como um limitador à profissionalização, tendo sido a empregabilidade a terceira barreira indicada por AII 1 (2020), devido à dificuldade que as PCD passam para conseguir um trabalho, mesmo que estejam qualificadas para tal. Evidentemente essa situação interfere nas perspectivas desses indivíduos, consistindo em mais uma fonte de desmotivação para a formação profissional. As oportunidades de estágio que a II proporciona, o trabalho de divulgação e a mediação que faz entre os alunos e as

empresas, funcionam como uma força atenuante da falta de perspectiva com relação ao emprego (AII 1). Esse dado confirma a colocação de Matos (2013) sobre a maior eficácia da inclusão profissional quando os programas de qualificação têm uma parceria com os empregadores. Porém não ficou claro se tal parceria entre a Instituição 1 e as empresas da região permite o acompanhamento das atividades e do desempenho do profissional com deficiência no trabalho. Este acompanhamento caracteriza o sistema de “emprego apoiado”, citado na introdução (MATOS, 2013) e sugerido como uma boa proposta para ser incluída nas políticas públicas concernentes à profissionalização da pessoa com deficiência.

Sabe-se que as oportunidades para as PCD aumentaram com a Lei de Cotas (nº 8.213/1991). Acredita-se que das várias indústrias localizadas na microrregião de Itajubá, nas de grande porte as oportunidades para esse público são ainda maiores (AII 1, 2020).

De acordo com a AII 1, por parte da escola 1 há uma preocupação com relação ao processo pós qualificação, ou seja, com a inserção no mercado de trabalho. Quanto a isso, eles possuem um portal no qual os alunos se cadastram e podem se submeter às vagas de emprego ou estágio. A escola também faz mediação entre os alunos e as empresas. As empresas da região têm esta instituição de ensino como referência para divulgação das vagas e a escola encaminha para os alunos. Algumas vagas já são direcionadas especificamente para as pessoas com deficiência (AI 1). A escola 2 não possui obrigatoriedade de estágio, mas segundo CI 2, os alunos costumam ser procurados pelas empresas para as vagas de estágio devido ao custo de um estagiário ser menor para a empresa.

Os alunos confirmaram que para a empregabilidade o papel da escola se limita à divulgação das vagas. Mas nesse caso eles acreditam que essa “ajuda” já é o suficiente e que cabe a eles se esforçarem e procurar emprego. Segundo as representantes das instituições pesquisadas (AII 1; CI 2; CI 3), o suporte necessário para o ingresso no mercado de trabalho está mais relacionado com a acessibilidade no próprio trabalho. Por exemplo, os surdos vão precisar de um intérprete de Libras para o processo seletivo para a vaga e enquanto ele estiver na empresa; os cegos vão precisar de um software específico para trabalhar; os com deficiência física podem precisar de rampas e adequações na infraestrutura. Nesse sentido, a I1 promove palestras sobre inclusão para

empresas e o “café com RH”, que consiste em um encontro com as empresas da região, levando para elas as demandas de inclusão. O objetivo é mostrar que as adaptações não são um suporte, mas uma ação necessária para garantir os direitos das pessoas com deficiência (AII 1).

Além do ambiente de trabalho, a acessibilidade da própria cidade interfere no acesso ao emprego. Ao tratar da empregabilidade das pessoas com deficiência deve-se considerar o percurso até chegar ao trabalho e o acesso aos transportes públicos, por exemplo (AII 1).

Na Instituição 1, já existe a noção de que todas as ações devem ser inclusivas. Por exemplo, cada evento já deve ser organizado de forma inclusiva, convidando as PCD, preparando uma infraestrutura e forma de comunicação acessível e se preocupando com a autonomia de todos. Como disse a analista de inclusão (AII 1) de lá, já passou o tempo que se fazia “ação de inclusão”, ou seja, eventos específicos para as pessoas com deficiência, com um tema de interesse deles. Isso caracteriza uma ação voltada para as pessoas com deficiência, mas não constitui inclusão.

Hoje já se sabe que toda atividade, produto ou serviço já deve ser criado mediante a perspectiva inclusiva, de forma que não seja necessário “adaptá-lo” depois, pois já nasceu acessível. Isso já é uma realidade nos cursos novos. Porém nos cursos mais antigos ainda há a necessidade de um trabalho pedagógico específico para a adaptação, assim como exemplificado na fala da entrevistada:

por exemplo, em um curso de Cabeleireiro, uma unidade curricular é a Colorimetria, trabalhando a questão de cores. Se um aluno cego fizer um curso de Cabeleireiro, como vou trabalhar a questão de Colorimetria com ele? Ele tem que ter essas noções. Então aí tem um trabalho pedagógico que preciso fazer para que aquele aluno alcance aqueles indicadores. Mas, quando esse curso já nasce acessível, eu não vou precisar fazer adaptações, eu já penso em atividades para todos trabalhando essa questão (AII 1).

A inclusão na educação profissional foi tratada com base nos relatos dos alunos 1, 2 e 3 os quais passaram pelas Instituições 1 e/ou 2 que consistem em escolas regulares. A Aluna 4 estudou na Instituição 3, a qual é específica para pessoas com deficiência.

Ao falarmos da trajetória da educação especial no Brasil, foi apresentada a colocação de Mascaro (2016) sobre a necessidade de investigar a aplicação da legislação no cotidiano escolar. A pesquisa de campo mostra que apesar das discussões

sobre inclusão já estarem bem avançadas no âmbito da educação e mesmo com o progresso na legislação, de acordo com os alunos com deficiência, na prática ainda existem muitas falhas. A Aluna 3 relata que quando iniciou o curso de formação profissional não havia intérprete de Libras. Ela demonstrou sua insatisfação dizendo:

Eu fiquei duas semanas sem intérpretes. Eu acho errado! Precisava ter feito o planejamento muito antes, um mês antes, em janeiro. Para quando começarem as aulas já ter a pessoa lá para auxiliar. Precisa ter antes um planejamento pronto. Eu sofro muito com isso... As pessoas ouvintes progredem e os surdos estão sempre atrasados (ALUNA 3).

Em concordância com a colocação de Costa e Oliveira (2017), em que ressalta o pilar da igualdade como base para a promoção de uma sociedade inclusiva, os alunos com deficiência entendem inclusão como “igualdade” (ALUNA 1), como o tratamento igual entre eles e as pessoas sem deficiência (ALUNA 3); sendo que, para que sejam tratados igualmente no âmbito educacional, eles precisam de serviços específicos para superar as barreiras que os impedem de acessar um conteúdo da mesma forma que os demais.

Porém, só o cumprimento de serviços e a aquisição de recursos específicos, como a presença do intérprete de Libras para o caso dos surdos, não garante a inclusão. Segundo a fala dos alunos, um tratamento inclusivo consiste em “dar atenção, tratar bem, dar suporte” (ALUNA 1); mas a realidade é que “tem pouca inclusão (...) muitas pessoas não prestam atenção. Eles só ficam no grupinho deles”.

A barreira comunicacional está presente tanto na relação com os colegas quanto na relação com os professores e os demais funcionários da instituição, como secretários, coordenadores e supervisores. Entre os colegas, alguns têm interesse de aprender Libras, mas a maioria não tem muita paciência para interagir com os surdos. “É sempre o grupinho das pessoas com deficiência que ficam juntas” (ALUNA 1). Os que tem facilidade com a Língua Portuguesa, aproveitam o celular como ferramenta de comunicação nos momentos de lazer: “quando chegava em casa, eu pegava o celular e batia papo com alguns em português. Porque eu consigo entender o Português. É possível eu conseguir me comunicar” (ALUNA 3).

Quanto ao relacionamento com os professores, a Aluna 1 disse que uma das instituições que ela passou, por terem menos alunos em sala, os professores conseguiam “interagir melhor”. O Aluno 2 conta que só um professor sabe Libras e é o único que

conversa com ele. A Aluna 3 diz que o único apoio que tem é do intérprete. O professor ajuda com algumas adaptações e textos, que para ela funciona, pois ela tem facilidade com a Língua Portuguesa. Quando é necessário conversar na coordenação eles utilizam a escrita, pois sentem que recebem mais atenção falando diretamente do que por mediação do profissional intérprete.

3.3 O uso de Tecnologias Assistivas na educação profissional

Os alunos mostraram não ter familiaridade com o termo “Tecnologias Assistivas”. Citando exemplos que geralmente são utilizados para os surdos, eles disseram que conhecem algumas, como a plataforma Pró-Libras e o aplicativo Hand-Talk, mas não utilizam. Segundo a Aluna 1, o uso de Tecnologias Assistivas na educação é muito bom se tiver a presença de um professor pra ajudar o aluno a utilizá-la. Pois, apesar dos aplicativos que legendam ou traduzem para Libras ajudarem bastante, muitos não gostam de utilizá-lo. O Aluno 2 disse que não é possível compreender utilizando esses aplicativos devido à ausência de expressões faciais.

Outra dificuldade de utilizá-los nas escolas é a dependência de internet, que muitas vezes é falha. Por isso, os professores utilizam recursos mais simples como uma apresentação de *Power Point* (ALUNA 1). O problema é que muitas vezes os professores esquecem que tem aluno com deficiência e não levam o material adaptado; os alunos PCD precisam ficar lembrando os professores que eles estão ali (ALUNA 3). Isso, mais uma vez, mostra que em primeiro lugar, o mais importante é atenção que se deve ter aos alunos com deficiência. Dessa atenção decorrem todas as estratégias de adaptação para um ambiente inclusivo. A depender das adaptações e da forma que são usadas, uma tecnologia pode ser considerada assistiva ou não. Por exemplo, a transmissão de um vídeo no *Power Point* em uma sala com alunos surdos é uma tecnologia indiferente se não tiver uma legenda; enquanto se o vídeo possuir legenda e os alunos tiverem familiaridade com a língua portuguesa, o recurso poderá ser classificado como T.A., conforme a definição da LBI (BRASIL, 2015) e a do “Comitê de Ajudas Técnicas”, citada por Galvão Filho (2009).

Cabe ressaltar que das ex-alunas entrevistadas, a que estudou na instituição 1, passou por lá no ano de 2015. A analista de inclusão que contribuiu para a pesquisa (AII 1) começou a trabalhar lá em 2016. Segundo o seu relato, hoje já se usa uma variedade

maior de tecnologias na prática pedagógica do local, como os softwares leitores de tela e os mouses TrackBall².

O uso de Tecnologias Assistivas no contexto educacional foi tratado como essencial nos dias de hoje. Na Instituição 1 é realizado um plano de ação educacional para os alunos com deficiência, no qual fica descrito o tipo de recurso que será necessário utilizar para o aprendizado dele. Com alguns alunos é preciso trabalhar com gravador, para que ele possa estudar em casa ouvindo a aula novamente; outros necessitam do software leitor de tela ou de ampliador de tela; outros, ainda, precisam dos mouses adaptados (AII 1).

Pensando na necessidade de um aluno específico, na Instituição 3 foi criada uma mesa adaptada. O aluno, por causa da deficiência, realiza movimentos involuntários e com isso, não conseguia sentar-se com as pernas embaixo de uma mesa comum. Ao identificar isso, a coordenadora da escola encomendou à uma arquiteta a criação de uma mesa diferente, que ficasse inclinada como uma prancheta. Foi feita uma mesa com um parafuso que permite subir a tábua à uma altura maior e virá-la para frente ou para trás. É também de um tamanho maior que as outras para que seja possível colocar o teclado adaptada sobre ela. O teclado possui botões maiores e é utilizado por alunos com deficiência física ou visual.

Essa Tecnologia foi criada a partir da demanda do próprio usuário e através do trabalho conjunto entre a Pedagoga que identificou a necessidade do aluno e a Arquiteta que soube fazer o desenho da mesa que atendesse à esta demanda. Com o sucesso do uso desse recurso, a escola encomendou mais unidades para que outros alunos pudessem utilizar também.

Pelo que foi descrito, a tecnologia criada consiste em uma mesa que pode ser usada por qualquer um, com o diferencial de possibilitar o uso por pessoas com necessidades específicas. Identifica-se aí o conceito de Desenho Universal presente no Decreto 5296 de 2004, citado por Galvão Filho (2009), que se trata de artefatos ou

² Mouse com uma bola externa, na parte superior, utilizada para mover o cursor. Costuma ser o mais indicado para pessoas com deficiência física. Pode ser usado em conjunto com um bastão de boca ou uma varinha de cabeça, por exemplo.

produtos “universais”, ou seja, que atendam todas as pessoas independentemente das diferentes características que possuam.

Outra tecnologia criada, a partir de uma demanda local desta escola (I3), foi um aplicativo desenvolvido por membros de um projeto de extensão da Universidade. Porém, talvez por estar desatualizado, a Pedagoga disse não estar conseguindo utilizá-lo mais. O problema é que os alunos que o desenvolveram não fazem mais parte desse projeto e não puderam ajudá-la. Então o recurso fica lá ocioso.

Ao falar de Tecnologias Assistivas é importante discutir sua acessibilidade. A pesquisa de campo nos mostrou que alguns recursos são criados para as pessoas com deficiência, mas não são eficazes para todos; tais como os softwares tradutores de Libras, os quais os alunos disseram que não utilizam porque a ausência de expressões faciais prejudica muito o entendimento. No caso do aplicativo criado pela Universidade, se faz necessário oferecer um acompanhamento aos usuários e/ou uma manutenção da ferramenta regularmente.

Evidencia-se a importância do trato pessoal com cada aluno, considerando suas circunstâncias, especialmente ao utilizamos certas tecnologias. As T.A. não consistem, necessariamente, em recursos complexos, mas alguns mais modernos são e nem todos os alunos estão familiarizados com eles.

Levando em conta a microrregião de Itajubá, a qual possui zonas rurais de onde chegam alunos que nem sempre tiveram acesso ao computador, é feito um trabalho em rede com organizações que atendem PCD no município do aluno. Por exemplo, se um aluno cego nunca usou um leitor de tela, a escola entra em contato com alguma organização da cidade do aluno que ofereça algum curso de informática acessível. A AII 1 afirma que não adianta insistir no uso de tecnologias que ainda não estão adequadas para a necessidade da pessoa com deficiência; é necessário oferecer o suporte adequado para que o recurso tecnológico verdadeiramente proporcione a eficácia do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter interdisciplinar do programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade permitiu que o problema de pesquisa fosse discutido de forma ampla. As questões que envolvem a educação inclusiva foram exploradas e inseridas no debate acerca do desenvolvimento social da região. Neste caminho, a pesquisa veio complementar outras de colegas do grupo de estudos interdisciplinares Tecnologias, Educação e Inclusão.

Com o panorama histórico apresentado no primeiro capítulo se percebe que, por muito tempo as PCD foram marginalizadas e segregadas. A partir de mudanças no entendimento sobre a deficiência, tomaram-se medidas de integração.

Posteriormente, o modelo social de concepção da deficiência possibilitou o reconhecimento de que as incapacidades das PCD eram oriundas de um problema social, e não somente biológico. A estrutura social é segregativa e faz um fator biológico gerar diversas incapacidades. Com esta concepção, as medidas passaram a voltar-se para mudanças da sociedade. Os espaços sociais deveriam ser inclusivos, ou seja, deveriam se reestruturar e se adequar às diferenças.

O modelo social repercutiu também na terminologia utilizada. Buscando desvincular o “problema” da pessoa, passou-se a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, ao invés de “deficiente”. Essa concepção está presente na Declaração de Salamanca e foi base das leis mais recentes sobre tema, tal como a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015). A LBI colocou entre os deveres do poder público incentivar o desenvolvimento de métodos, técnicas e materiais pedagógicos, além de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; bem como promover práticas inclusivas para a formação de professores. Quando se trata da educação, a LBI prevê a perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino. Desde o nível básico até o profissional.

A pesquisa de campo mostrou que a educação profissional tem um papel importante no desenvolvimento pessoal das pessoas com deficiência. Representam tanto um espaço de socialização como um meio de formação para atividades práticas cotidianas e para o trabalho formal. Qualificadas profissionalmente, essas pessoas contribuem para a sociedade através do trabalho. Aqui já se evidencia um dos aspectos

que faz da inclusão da PCD na educação profissional ser uma medida urgente para o desenvolvimento, mesmo na sua concepção mais elementar, como a que remete à superação da pobreza. Pois a desigualdade de renda no contexto de pessoas com deficiência faz lembrar o efeito das múltiplas desigualdades (DUBET, 2006) tratado segundo capítulo.

A partir da discussão sobre as concepções de desenvolvimento, considera-se que o desenvolvimento deve pressupor a inclusão social. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que a profissionalização das pessoas com deficiência guarda relação com o desenvolvimento regional em vários aspectos: favorece a inclusão das PCD no mercado de trabalho, gerando autonomia financeira, integração cultural e participação social e política; bem como ajuda a quebrar preconceitos e a desenvolver uma consciência na população sobre as capacidades das PCD. As instituições de educação profissional assumem também o papel de capacitar o mercado de trabalho para a inclusão, através da realização de minicursos, palestras e *workshops*.

Apesar da legislação sobre inclusão já estar bem avançada e envolver todos os níveis de ensino, a educação profissional se mostra mais inacessível às pessoas com deficiência, pois depende de uma perspectiva quanto à empregabilidade. A Lei de Cotas foi um marco atenuante desse problema, pois ampliou as oportunidades às pessoas com deficiência, mas ainda é necessário promover a conscientização dentro das empresas sobre a importância da diversidade e inclusão.

Segundo a fala dos entrevistados, o fator principal que interfere na qualidade da educação para as pessoas com deficiência é a empatia dos que convivem com eles no ambiente educacional. Os alunos afirmam que o que eles precisam é ser notados e receber atenção. As profissionais entrevistadas também trataram a inclusão em termos de “olhar”, “escutar”, “entender” e “respeitar”. É dessa atitude que parte outros fatores necessários para que esses alunos possam receber o conteúdo com a mesma qualidade que os demais, tais como a aquisição de recursos específicos para as necessidades de cada um.

Entre esses recursos estão as Tecnologias Assistivas - T.A., sobre as quais tive como objetivo específico identificar o papel na educação profissional. O papel das T.A fica evidente em seu próprio conceito. As Tecnologias Assistivas se diferem de outros

recursos pelo fato de que elas não somente facilitam para o usuário realizar uma atividade, mas tornam possível realizar o que sem essa tecnologia é impossível para este determinado usuário.

A decisão por utilizar as T.A. deve partir da atenção dada a cada aluno. Ao perceber as necessidades apresentadas por eles na prática pedagógica, a escola pode se recorrer às Tecnologias Assistivas já conhecidas ou até criar novas quando for necessário.

Ficou evidente o trabalho em rede que as instituições realizam para o uso e criação das Tecnologias Assistivas, tanto com organizações que possam aproximar as PCD de tecnologias mais complexas, quanto com outros profissionais que possam desenvolver novas T.A. de acordo com as demandas que os alunos apresentam. Com este dado, a pesquisa procura fomentar as instituições de ensino, especialmente as de educação profissional, a vislumbrarem a possibilidade de assumir parcerias com pessoas e/ou organizações que podem concretizar as tecnologias pensadas a partir das demandas dos alunos. Essa prática pode fazer parte da proposta de adotar o Desenho Universal na Aprendizagem no contexto educacional.

Para a otimização do processo de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, sugere-se o sistema de “emprego apoiado”, que conta com o acompanhamento da inclusão laboral das PCD por parte dos programas de qualificação profissional. Esse sistema poderia entrar no âmbito dos serviços prestados pelas instituições de ensino profissionalizantes.

São necessários novos estudos na temática da inclusão de pessoas com deficiência, tendo em vista que a pesquisa aponta que, apesar do avanço na legislação, ainda não se tem a prática de tornar os ambientes acessíveis. Foi constatado que apenas 2% das pessoas com deficiência no Brasil se encontram no mercado de trabalho formal, sendo que 2% é também a porcentagem de funcionários com deficiência que uma empresa deve ter de acordo com a Lei de Cotas.

Incentiva-se a realização de pesquisas que explore, analise e desenvolva novos recursos de Tecnologias Assistivas. Instiga também estudos que busquem inserir no escopo de formação docente a temática da inclusão com o foco na verdadeira empatia, fundamentada no princípio da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ligyanne karla de. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. Programa TEC NEP: Avaliação de uma Proposta de Educação Profissional Inclusiva. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ASSIS, Suelen Tavares Godim. A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de. O Programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BATALIOTTI, Soellyn Elene. Profissionalização de pessoas com deficiência no contexto atual I [recurso eletrônico]. São Paulo: Cengage, 2016.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. Revista Servidor Público, Brasília, ano 4, n. 64, p. 555 - 574, 2 mar. 2016.

BORGIGNON, Priscila Mallmann. O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiências: Um Estudo de Caso no SECAP/FADERS. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira Braga; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Transformações Normativas e a

Expansão da Inclusão no Brasil. Revista Direitos Humanos e Democracia, ano 4, n. 8, jul/dez, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 out.1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº8213/1991. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 22 dez. 1996.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) /Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Brasília: TEM, SIT, DEFIT, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jul. 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro, 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008b.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CARUSO, Andrea. Reverberações da Lei nº 8.213/91 à luz das concepções de deficiência: estudo de caso sobre o programa de sensibilização gerencial em uma organização privada de ensino profissionalizante. 2012. 260 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CCR Rodo Norte. Inclusão profissional traz motivação e desafios para pessoas com deficiência. G1. 31 de jan. de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/especial-publicitario/em-movimento/ccr/noticia/inclusao-profissional-traz-motivacao-e-desafios-para-pessoas-comdeficiencia.ghtml>> Acesso em: 08 de abr. de 2020.

CHATEAU, L. F. A.; FIQUENE, G. M. C. et al. A associação da expressão necessidades especiais ao conceito de deficiência. Universidade Presbiteriana Mackenzie. CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.12, n.1, p. 65-71, 2012

COSTA, Larissa Aparecida; OLIVEIRA, Lourival José de. Valorização do trabalho humano e inclusão social no Brasil: a responsabilidade empresarial e as políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência. Revista de Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho, Brasília, v. 3, n. 1, p. 76 - 93, Jan/Jun. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322679578>. Acesso em: 04 de Nov. de 2019.

DÍAZ, Javier López. Trabalhar bem, trabalhar por amor. [S. l.]: Quadrante, 2017. 191 p. ISBN 978-8574653464. *E-book* (191 p.).

DINIZ, Débora. O que é Deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação, [s.l.], n. 17, p.5-18, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2019.

FURTADO, C. Dialética do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

FURTADO, C. O mito do desenvolvimento econômico. RJ, Paz e Terra, 1974.

FURTADO, C. O capitalismo global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão, Brasília*, v. 1. N° 1, p. 35-39, 2005.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade, 2007. Disponível em: <www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 01/06/2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010. Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOHANN, Jackson. Programas de educação profissional na APAE de Toledo - Paraná. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

KOEPP, Janine. Formação e mercado de trabalho de pessoas com deficiência: limites e possibilidades. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Deficiência e trabalho: Redimensionando o singular no contexto universal. 2000. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

LISBOA, Vivian Boldt Guazzelli. Ressignificação do ato de ensinar: Saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual. 1 ed. Curitiba: Apris, 2016.

MATOS, Naiara Roberta Vicente de. Emprego Apoiado: uma análise psicossocial da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: Históricas e Políticas Públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MILESI, Humberto Trigo. Inclusão, deficiência e profissionalização. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

MOURA, Adriana Carvalho da Silva de. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência. 2015. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. A Política de Inclusão na Educação Profissional: O caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NIEDERLE, P. A. e RADOMSKY, G. F. W. (Organizadores). Introdução às teorias de desenvolvimento. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. Formação Profissional da Pessoa com Deficiência: Uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007). 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. ACTA FISIATR 2007; 14(4): 242 – 248.

PIMENTA, C. A. M. Tendências do Desenvolvimento: Elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade, In: Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, Taubaté, SP, UNITAU, 2014.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Ressignificando a deficiência: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas. Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE), [s. l.], v. 5, n. 2, p. 1039-1054, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.25245/rdsp.v5i2.258>. Disponível em:

www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/index. Acesso em: 26 nov. 2019.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. E-book (7 p.).

RODRIGUES, Graciela Fagundes. Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: Ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROSA, Vanderley Flor. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implementação da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro, Garamond. 2004.

SACHS, Ignacy. Inclusão social pelo trabalho decente: oportunidades, obstáculos, políticas públicas. *Estud. av.* vol.18 no. 51 São Paulo May/Aug. 2004

SANTOS, Allyne Cristina dos. Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SENAC (Minas Gerais). Ações Educacionais Inclusivas: Capacitando o mercado para viver a diversidade. Brasil: Senac, 2019. Folheto.

SCATOLIM, Roberta Lucas *et al.* Legislação e tecnologias assistivas: aspectos que asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiências. *InFor, Inov. Rev.*, São Paulo, ano 4, v. 2, n. 64, ed. 1, p. 227 - 248, 2016.

SILVA, Cristiane Ribeiro da; SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. O círculo virtuoso da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: reflexos no desenvolvimento econômico e social. In: Anais do XIX Congresso Nacional do CONPEDI, 2010, Florianópolis.

SOUZA, J. Ralé brasileira: Quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Antonia Angélica Fernandes de Oliveira Souza. PSAI – Programa SENAI de Educação Inclusiva - foco na profissionalização das pessoas com deficiência no SENAI-CE nos anos 2014 a 2015. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VAITSMAN, Jeni; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com deficiência: barreiras de acesso e lacunas intersetoriais. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2017, vol.22, n.11, pp.3527-3536. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.20042017>.

VALENTE, Priscila de Pinho. As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VIEIRA, Sebastião Gândara. Educação profissional e os apfs: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. Disponível em www.universia.com.br/docente/materia.jsp?materia=9032 Disc Ed. Profissional e Tecnológica/ Prof. Dr. Paulo Gomes Lima – FAED/UFGD – 1º Sem. de 2010.

ANEXOS

APÊNDICE I – Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada com coordenadores ou supervisores pedagógicos das Instituições 1, 2 e 3.

GUIA DE ENTREVISTA – Coordenadores ou supervisores pedagógicos

Entrevistadora: Isabella Martins Furtado

Entrevistado(a): _____

E-mail do entrevistado(a): _____ Número para contato do entrevistado: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de início entrevista: _____ Horário de término da entrevista: _____

Recursos Utilizados: Bloco de anotações, caneta e gravador

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e Aferição	Observações
BLOCO 1: Legitimação da Entrevista	<p>Promover a apresentação da entrevistadora / entrevistado(a), criando um clima agradável.</p> <p>Agradecer a disponibilidade do(a) participante em contribuir com a pesquisa.</p> <p>Explicitar ao(ã) participante o objetivo do estudo, procurando motivá-lo(a) para a temática de investigação.</p>			

	Solicitar autorização para efetuar gravação de áudio, assegurando o caráter confidencial das informações fornecidas e o seu uso restrito ao âmbito da presente pesquisa. Entregar ao(a) entrevistado(a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.			
BLOCO 2 Dados acadêmicos, atuação na carreira (tempo na instituição atual).	Construir um breve perfil deste(a) profissional que atua na instituição de profissionalização.	1 – Qual sua formação universitária? 2- Há quanto tempo atua na instituição? 3- Como é trabalhar aqui?		A Formação acadêmica do(a) entrevistado(a) poderá ser consultada previamente, por exemplo, pela Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.
BLOCO 3 Opiniões do profissional acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional (Cap. 1 e 4)	Compreender a visão do profissional sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional	1 - Para você, o que é inclusão? 2 - O que é inclusão em uma instituição de ensino? Quais são as especificidades da inclusão em uma instituição de ensino?	1 – Como é o seu relacionamento com os estudantes com deficiência? 2 - Como esses estudantes se relacionam com os colegas.	

	Conhecer a política de inclusão da instituição	3 - Quais ações da instituição se caracterizam como "inclusivas"? 4 - A Instituição possui atividades/serviços que ainda não são inclusivos? Quais? Quais são as dificuldades de realizar a inclusão nessas ações? 5 – Qual o curso mais procurado pelas pessoas com deficiência? Por quê?	professores e demais funcionários da instituição? 3 - Eles recebem atendimento educacional especializado? 4 – Quais as dificuldades que elas têm? 5 - Que tipo de ajuda específica você considera que eles precisam?	
BLOCO 4 Opiniões do(a) profissional acerca das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar (Cap. 3)	Conhecer a visão do(a) profissional acerca das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar	1 – O que você considera que são Tecnologias Assistivas? 2- Qual sua opinião sobre o uso de Tecnologias Assistivas na prática pedagógica? 3 - A instituição utiliza recursos de Tecnologias Assistivas para prática pedagógica? Quais?		

		<p>4 – Há alguma dificuldade para o uso?</p> <p>5 - Como você avalia a contribuição das Tecnologias Assistivas para a aprendizagem dos estudantes com deficiência?</p>		
<p>BLOCO 5 Opiniões acerca da educação profissional de pessoas com deficiência e a relação com o desenvolvimento regional. (Cap. 2)</p>	<p>Compreender a visão do(a) entrevistado sobre a importância da educação profissional de pessoas com deficiência na região.</p>	<p>1 – Qual a importância da educação profissional para pcd? (para o aluno)</p> <p>2 - Qual a importância - para o desenvolvimento da região - da educação profissional de pessoas com deficiência?</p> <p>3 - Na sua opinião, as pessoas com deficiência que estudam aqui, saem preparadas para o trabalho?</p> <p>4 - Quais são as dificuldades (caso existam) para que os alunos com deficiência realizem uma transição para a vida profissional mais eficaz?</p>	<p>2 - Quais são os efeitos - na sociedade - da educação profissional de pcd? Quais os impactos da educação profissional de pcd para a região?)</p>	

		<p>5 – Que experiências a escola, até hoje, tem proporcionado que você considera fundamentais no processo de transição para a vida adulta dos alunos? Há algum tipo de acompanhamento com os egressos? (Algum suporte para o ingresso no mercado de trabalho)</p> <p>6 – Há parceria com empresas?</p> <p>7 - Após a conclusão do curso, em quais locais você acredita que seus alunos poderão se candidatar a um emprego?</p> <p>8 – Você acha que os alunos precisarão de algum suporte para entrar no mercado de trabalho após a conclusão do curso? Qual? Existe esse apoio?</p>		
--	--	--	--	--

		9 – Em geral, quais são as expectativas dos alunos pdc para a vida profissional? E para o mercado de trabalho?		
BLOCO 6 Síntese e Metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.		Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? Gostaria de acrescentar mais algum aspecto que considere importante?	

APÊNDICE II – Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada com alunos das Instituições 1, 2 ou 3.

GUIA DE ENTREVISTA - Alunos

Entrevistadora: Isabella Martins Furtado

Entrevistado(a): _____

E-mail do entrevistado(a): _____ Número para contato do entrevistado: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de início entrevista: _____ Horário de término da entrevista: _____

Recursos Utilizados: Bloco de anotações, caneta e gravador

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e Aferição	Observações
BLOCO 1: Legitimação da Entrevista	<p>Promover a apresentação da entrevistadora / entrevistado(a), criando um clima agradável.</p> <p>Agradecer a disponibilidade do(a) participante em contribuir com a pesquisa.</p> <p>Explicitar ao(á) participante o objetivo do estudo, procurando motivá-lo(a) para a temática de investigação.</p> <p>Solicitar autorização para efetuar gravação de áudio, assegurando o</p>			

	<p>caráter confidencial das informações fornecidas e o seu uso restrito ao âmbito da presente pesquisa.</p> <p>Entregar ao(à) entrevistado(a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>			
BLOCO 2 Dados acadêmicos, atuação na carreira (tempo na instituição atual).	Construir um breve perfil acadêmico/profissional do entrevistado (a)	<p>1 – Qual a sua idade?</p> <p>2 - Qual sua escolaridade?</p> <p>3 – Por que estuda nesta escola?</p> <p>4 - Há quanto tempo estuda aqui?</p> <p>5 - Como é estudar aqui?</p> <p>6 - Qual o seu curso?</p> <p>7 – Há quanto tempo está neste curso?</p> <p>8 – Por que está fazendo este curso?</p> <p>9 – Fazendo este curso, após a conclusão quais os locais que você poderá se candidatar a um emprego?</p> <p>10 – Você já trabalha? Se sim, onde e fazendo o quê?</p>		A Formação acadêmica do(a) entrevistado(a) poderá ser consultada previamente, por exemplo, pela Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.

		<p>*11 – Caso não trabalhe, possui o Benefício de Prestação Continuada – BPC ou alguma ajuda financeira?</p> <p>*12 – Caso possua o benefício ou outra ajuda, sabe explicar o que é e quanto é o valor recebido?</p> <p>*13 – Se ainda não trabalha (mesmo tendo o BPC ou outra ajuda financeira), pretende trabalhar um dia?</p> <p>14 – Acredita que conseguirá um emprego na modalidade do curso que está fazendo?</p> <p>15 – O que você mais gosta no curso?</p> <p>16 – O que você não gosta no curso?</p> <p>17 – Após terminar o curso, caso não consiga um emprego ou não queira trabalhar na área, pretende realizar outro curso aqui na escola?</p> <p>18 – Gostaria de acrescentar algum comentário?</p>		
BLOCO 3 Opiniões do entrevistado (a) acerca da	Compreender a visão do entrevistado (a) sobre o processo	<p>1 - Para você, o que é inclusão?</p> <p>2 - O que é inclusão em uma instituição de ensino?</p>	1 – Como é o seu relacionamento com os seus colegas?	

inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional	de inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional	<p>3 - Quais ações da instituição se caracterizam como "inclusivas"?</p> <p>4 - A Instituição possui atividades/serviços que ainda não são inclusivos? Quais? Na sua opinião, quais são as dificuldades de realizar a inclusão nessas ações?</p>	<p>2 - Como é o seu relacionamento com os seus professores?</p> <p>3 – Como é o seu relacionamento com os demais funcionários da instituição?</p> <p>4 - Você recebe atendimento educacional especializado?</p> <p>5 – Quais são suas dificuldades com relação ao aprendizado? Que tipo de ajuda específica você considera que precisa?</p>	
BLOCO 4 Opiniões do(a) profissional acerca das Tecnologias	Conhecer a visão do(a) entrevistado (a) acerca das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar	1 – Como você define Tecnologias Assistivas?		

Assistivas no cotidiano escolar		<p>2 - Qual sua opinião sobre o uso de Tecnologias Assistivas na educação profissional?</p> <p>3 - A instituição utiliza recursos de Tecnologias Assistivas para prática pedagógica? Quais?</p> <p>4 – Você encontrou dificuldades para utilizá-lo? Quais?</p> <p>5 - Qual a contribuição das Tecnologias Assistivas para a aprendizagem dos estudantes com deficiência?</p>		
BLOCO 5 Opiniões acerca da educação profissional de pessoas com deficiência.	Compreender a visão do(a) entrevistado sobre a importância da educação profissional de pessoas com deficiência na região.	<p>1 – Qual a importância da educação profissional para a sua vida/carreira?</p> <p>2 - Qual a importância - para o desenvolvimento da região - da educação profissional de pessoas com deficiência?</p> <p>3 - Na sua opinião, as pessoas com deficiência que estudam aqui, saem preparadas para o trabalho? Você sente que quando terminar o curso estará preparado(a) para o mercado de trabalho?</p>		

		<p>4 – Você acha que terá dificuldades para ingressar no mercado de trabalho / conseguir um emprego? Quais?</p> <p>5 – Acha que precisará de algum tipo de suporte por parte da escola? Qual?</p> <p>6 – De que forma a escola te ajuda a ter segurança para essa transição para a vida adulta / vida profissional?</p> <p>7 - Quais são as suas expectativas após concluir o curso? Onde você pretende trabalhar?</p>		
BLOCO 6 Síntese e Metareflexão sobre a própria entrevista.	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.		Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? Algum outro aspecto?	

APÊNDICE III – Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada com Ex-alunos das Instituições 1, 2 ou 3.

GUIA DE ENTREVISTA – Ex-Alunos

Entrevistadora: Isabella Martins Furtado

Entrevistado(a): _____

E-mail do entrevistado(a): _____ Número para contato do entrevistado: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de início entrevista: _____ Horário de término da entrevista: _____

Recursos Utilizados: Bloco de anotações, caneta e gravador

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e Aferição	Observações
BLOCO 1: Legitimação da Entrevista	<p>Promover a apresentação da entrevistadora / entrevistado(a), criando um clima agradável.</p> <p>Agradecer a disponibilidade do(a) participante em contribuir com a pesquisa.</p> <p>Explicitar ao(á) participante o objetivo do estudo, procurando</p>			

	<p>motivá-lo(a) para a temática de investigação.</p> <p>Solicitar autorização para efetuar gravação de áudio, assegurando o caráter confidencial das informações fornecidas e o seu uso restrito ao âmbito da presente pesquisa.</p> <p>Entregar ao(a) entrevistado(a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>			
BLOCO 2 Dados acadêmicos, atuação na carreira (tempo na instituição atual).	Construir um breve perfil acadêmico/profissional do entrevistado (a)	<p>1 – Qual a sua idade?</p> <p>2 - Qual sua escolaridade?</p> <p>3 – Em qual período (Quando) você fez o curso de profissionalização?</p>		A Formação acadêmica do(a) entrevistado(a) poderá ser consultada previamente, por exemplo, pela Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento

		<p>4 - Como foi estudar lá?</p> <p>5 – Qual curso você fez?</p> <p>6 - Você já trabalha? Se sim, onde e fazendo o quê?</p> <p>*7 – Caso não trabalhe, possui o Benefício de Prestação Continuada – BPC ou alguma ajuda financeira?</p> <p>*8 – Caso possua o benefício ou outra ajuda, sabe explicar o que é e quanto é o valor recebido?</p> <p>*9 – Se ainda não trabalha (mesmo tendo o BPC ou outra ajuda financeira), pretende trabalhar um dia?</p> <p>10 – Caso trabalhe, como foi o processo até conseguir o emprego? Depois de quanto tempo de formada que você conseguiu o emprego?</p>		Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.
--	--	---	--	--

		<p>12 – O que você mais gostou no curso?</p> <p>13 – O que você menos gostou (ou não gostou) no curso?</p> <p>14 – Você pretende fazer ou faz outro curso de formação profissional?</p>		
BLOCO 3 Opiniões do entrevistado (a) acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional	Compreender a visão do entrevistado (a) sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional	<p>1 - Para você, o que é inclusão?</p> <p>2 - O que é inclusão em uma instituição de ensino?</p> <p>3 - Quais ações da instituição se caracterizam como "inclusivas"?</p> <p>4 - A Instituição possui atividades/serviços que ainda não são inclusivos? Quais? Na sua opinião, quais são as dificuldades de realizar a inclusão nessas ações?</p>	<p>1 – Como foi o relacionamento com os seus colegas?</p> <p>2 - Como foi o relacionamento com os seus professores?</p> <p>3 – Como foi o relacionamento com os demais funcionários da instituição?</p> <p>4 - Você recebeu atendimento educacional especializado?</p> <p>5 – Qual foram as suas dificuldades com relação ao aprendizado? Que tipo</p>	

			de ajuda específica você considera que precisa?	
BLOCO 4 Opiniões do(a) profissional acerca das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar	Conhecer a visão do(a) entrevistado (a) acerca das Tecnologias Assistivas no cotidiano escolar	<p>1 – Como você define Tecnologias Assistivas?</p> <p>2 - Qual sua opinião sobre o uso de Tecnologias Assistivas na educação?</p> <p>3 - A instituição utilizou recursos de Tecnologias Assistivas para prática pedagógica? Quais?</p> <p>4 – Você encontrou dificuldades para utilizá-lo? Quais?</p> <p>5 - Qual a contribuição das Tecnologias Assistivas para a aprendizagem dos estudantes com deficiência?</p>		
BLOCO 5 Opiniões acerca da educação profissional de pessoas com deficiência e sua importância para o	Compreender a visão do(a) entrevistado sobre a importância da educação	1 – Qual a importância da educação profissional?		

desenvolvimento da região.	profissional de pessoas com deficiência na região.	<p>2 - Qual a importância - para o desenvolvimento da região - da educação profissional de pessoas com deficiência?</p> <p>3 - Na sua opinião, as pessoas com deficiência que estudam aqui, saem preparadas para o trabalho? Quando você terminou o curso você se sentiu preparado(a) para o mercado de trabalho?</p> <p>4 - Teve ou está tendo dificuldades para ingressar no mercado de trabalho? (Perguntar se tentou se esse é o interesse)</p> <p>5 - Sente falta de algum suporte por parte da escola para essa transição para a vida profissional?</p> <p>6 - De que forma a escola te ajudou a ter segurança</p>		
----------------------------	--	--	--	--

		<p>para essa transição pra vida adulta?</p> <p>7 - Quais eram as suas expectativas ao sair do curso? Quais são expectativas agora com relação a sua vida profissional?</p>		
BLOCO 6 Síntese e Metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.		<p>Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?</p> <p>Gostaria de acrescentar mais algum aspecto que considere importante?</p>	

CAPES	Dissertação	As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	2011	YVONETE BAZBUZ DA SILVA SANTOS	UFC
CAPES/ BDTD	Dissertação	PSAI – PROGRAMA SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS – FOCO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SENAI-CE NOS ANOS 2014 A 2015	2017	ANTONIA ANGÉLICA FERNANDES DE OLIVEIRA SOUZA	UEC
CAPES/ BDTD	Dissertação	Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho	2013	ALLYNE CRISTINA DOS SANTOS	UFSCAR
BDTD	Dissertação	Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal	2000	SAMIRA SAAD PULCHÉRIO LANCILLOTTI	UFMG
CAPES/ BDTD	Tese	Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	2017	GRACIELA FAGUNDES RODRIGUES	UFRGS
BDTD	Tese	Reverberações da Lei nº 8.213/91 à luz das concepções de deficiência: estudo de caso sobre o programa de sensibilização gerencial em uma organização provada de ensino profissionalizante	2012	ANDREA SOARES CARUSO	UERJ
BDTD	Dissertação	A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife	2013	KATIA CRISTINA BEZERRA MOURA	UFPB
BDTD	Tese	Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TEC/NEP da Rede Federal de Educação Tecnológica	2011	VANDERLEY FLOR DA ROSA	UNESP
BDTD	Dissertação	O programa TEC NEP no CEFET-PE: da invisibilidade a visibilidade social dos	2007	GUSTAVO MAURÍCIO ESTEVÃO DE	UFPE

		cidadãos com necessidades educacionais especiais		AZEVEDO	
BDTD	Dissertação	Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva	2006	ISA REGINA SANTOS DOS ANJOS	UFSCAR
CAPES	Dissertação	Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem sucedidas	2016	HUMBERTO TRIGO MILESI	C. Univ. Moura Lacerda
CAPES	— Dissertação	As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica	2016	PRISCILA DE PINHO VALENTE	UFPeI
CAPES	Dissertação	Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	2017	LIGYANNE KARLA DE ALENCAR	IFRN
CAPES	Dissertação	Ressignificação do ato de ensinar: Saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência	2016	VIVIAN BOLDT GUAZZELLI LISBOA	UFRGS
CAPES	Dissertação	A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão	2012	SUELEN TAVARES GODIM ASSIS	UFP
CAPES	Dissertação	Formação e mercado de trabalho de pessoas com deficiência: limites e possibilidades	2011	JANINE KOEPP	UNISC
CAPES	Dissertação	O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiências: Um estudo de caso no SECAP/FADERS	2011	PRISCILA MALLMANN BORDIGNON	UNILASALLE
CAPES	Dissertação	Programas de educação profissional na APAE de Toledo - Paraná	2011	JACKSON JOHANN	UNIOESTE

Fonte: próprio autor

