

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO:  
O QUE DIZEM SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS  
ESCOLARES E FAMILIARES

DENISE MARIA RENGEL  
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA SÔNIA MARIA RIBEIRO

JOINVILLE - SC  
2015

DENISE MARIA RENGEL

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO:  
O QUE DIZEM SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS  
ESCOLARES E FAMILIARES

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Sônia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2015

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R412e Rengel, Denise Maria  
Estudantes com deficiência no curso técnico: o que dizem sobre suas trajetórias escolares e familiares / Denise Maria Rengel; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2015.

125 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação inclusiva. 2. Educação profissional. 3. Deficientes. 4. Educação. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.

CDD 370

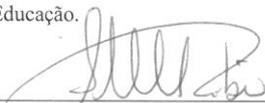
**Termo de Aprovação**

**“Estudantes com deficiência no Curso Técnico: o que dizem sobre suas trajetórias familiares e escolares”**

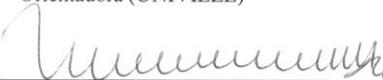
por

Denise Maria Rengel

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

**Banca Examinadora:**



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch  
(FURB)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
(UNIVILLE)

Joinville, 27 de maio de 2015

## DEDICATÓRIA

A minha família que esteve presente em todos os momentos em que eu estive ausente durante esta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por permitir que eu estivesse aqui para realizar mais este objetivo.

À professora Sônia Maria Ribeiro, pelas orientações e pela parceria nesta caminhada que por vezes teve muitos obstáculos.

Aos amigos que dividiram comigo seus conhecimentos e que me suportaram nos momentos mais difíceis durante esta caminhada.

A Rita Pabst Martins e ao Nilton Manoel Lacerda Adão, mestres que realizaram diversas interlocuções durante a escrita desta dissertação.

Às professoras do mestrado em Educação por suas infindáveis contribuições.

Aos amigos da turma pela oportunidade de socializar saberes diferentes.

Tocando em Frente

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso à chuva para florir

Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso à chuva para florir

Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

Almir Sater

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, e ao Projeto de Pesquisa Educação Inclusiva no Ensino Superior: avanços e desafios – PRIESI. É um estudo que tem como objetivo pesquisar o que dizem os estudantes com deficiência que frequentam um curso técnico sobre suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas de ingresso no ensino superior. A abordagem adotada foi a qualitativa e a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. O lócus da pesquisa foi o SENAI SC de Joinville e os sujeitos entrevistados são cinco estudantes com deficiência. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser egresso do ensino médio, ser deficiente e estar matriculado em um curso técnico. Para discutir aspectos relacionados à Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, embasam esta dissertação autores como, Januzzi (1985, 1990), Mantoan (2003), entre outros. Em relação à Deficiência e Trabalho, o aporte teórico utilizado foi Lancillotti (2003), Manfredi (2002), Frigotto (1989, 2008), Ramos (2005), entre outros. Para ancorar algumas discussões acerca da Educação Profissional no Contexto da Educação Brasileira os autores como Saviani (2003, 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) contribuíram de forma imprescindível. Os dados coletados a partir das entrevistas foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo Bardin (1977). As entrevistas foram realizadas intencionando ouvir a voz dos estudantes com deficiência acerca de suas expectativas sobre o ingresso no ensino superior, entendendo que para esses sujeitos são muitas as variáveis que interferem nessa decisão. As análises indicaram que para alguns estudantes a família teve papel fundamental no processo de escolarização, até mesmo na escolha por um curso técnico. Os sujeitos apontaram justificativas variadas para não estarem cursando uma graduação. Contudo, o aspecto que deixa esses estudantes em situação de maior vulnerabilidade está relacionado à escolarização, resultando em sentimentos como insegurança em relação ao ingresso no ensino superior. Outro fator percebido é a importância do trabalho para suas vidas, e isto fica evidenciado em suas falas principalmente quando relatam o porquê buscaram o ensino profissionalizante. As análises também nos mostram que existe um ideário instalado em torno do ensino superior que por vezes pode distanciar as pessoas dessa possibilidade. Como desafio, a pesquisa aponta a necessidade de aprofundar a discussão em torno de como se dá o processo de escolarização de pessoas com deficiência na educação básica e na educação profissional.

**Palavras-Chave:** Estudantes com Deficiência, Trajetórias Escolares e Familiares, Educação Profissional, Ensino Superior.

## ABSTRACT

The present work is linked to the Master's Program at Education University of Joinville Region - UNIVILLE in line Work and Teacher Training, and linked to the Research Project - Inclusive Education in higher education: progress and challenges - PRIESI. The research aims to find out what disabled students who attend technical schools have to say in relation to their families, school and expectations about joining higher education. The approach was qualitative and data collection was made through semi-structured interviews. The locus of the research was SENAI SC Joinville and five disabled students were interviewed. The criteria for selection of students were: to be graduated in high school, to be disabled and to be enrolled in a technical course. To discuss aspects related to Special Education in the Perspective of Inclusion, this dissertation referred to authors as Januzzi (1985, 1990), Mantoan (2003), among others. Regarding disability and work, the theoretical approach was Manfredi (2002), Frigotto (1989, 2008), Ramos (2005), among others. To do a few discussions of Vocational Education in the context of Brazilian education, authors as Saviani (2003, 2007), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005) contributed in essential way. The analysis was done under the approach of contents analysis, according to Bardin (1977). The intention of the interviews was to hear what disabled students have to say about their perception of access to higher education, understanding that for these subjects there are many variables affecting their decision. Analyses indicated that for some students the family gave an important contribution on school process including the choice for a technical course. The students pointed to varied reasons for not being in a graduation course. However, the aspect that leaves disabled students in the most vulnerable situation is related to basic education, leading to feelings as fear of entering in a superior course. The importance of work in their lives is another aspect which is very evident when they talk about why they sought professional education. The analysis also shows us that there is an ideology surrounding higher education that can distance people to this possibility. This research challenges the need for further discussion around the process of schooling disabled in basic and professional educations.

**Keywords:** Disabled students, school and family trajectory, professional education, higher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Características da integração e da inclusão .....	25
Gráfico 1	- Comparativo da taxa de ocupação segundo IBGE/2000-2010.....	38
Figura 1	- Unidades do SENAI/SC .....	67
Figura 2	- Unidades de ensino do SENAI Joinville.....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre escolarização de pessoas com e sem deficiência segundo o censo do IBGE do ano de 2010.....	37
Tabela 2 - Dados de identificação dos sujeitos.....	57
Tabela 3 - Redes de ensino na cidade de Joinville.....	63
Tabela 4 - Grau de escolaridade da população de Joinville.....	65
Tabela 5 - Renda per capita em Joinville.....	66
Tabela 6 - Número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no ano de 2013.....	76
Tabela 7 - Número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no ano de 2014.....	76
Tabela 8 - BRASIL – Total de empregos 31/12/2012 variação absoluta e relativa, por tipo de deficiência e gênero.....	85

## LISTA DE SIGLAS

ACIC - Associação Catarinense para Integração do Cego  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BPC - Benefício de Prestação Continuada  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa  
CFP - Centro de Formação Profissional  
CINTERFOR - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento em la Formación Profesional  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNI - Confederação Nacional da Indústria  
COLUN - Colégio Universitário  
DRT - Delegacia Regional do Trabalho  
DR - Departamento Regional  
EF - Ensino Fundamental  
EM - Ensino Médio  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EP - Ensino Profissionalizante  
ES - Ensino Superior  
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IPPUJ - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PNQ - Plano Nacional de Qualificação  
PPA – Plano Plurianual  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PSAI - Programa SENAI de Ações Inclusivas  
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais  
SENAC – Serviço Nacional do Comércio  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SESI – Serviço Nacional da Indústria  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SRMs - Sala de Recursos Multifuncionais  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva</b> .....	<b>21</b>
1.1 Primeiras provocações no reconhecimento social da pessoa com deficiência ...	21
1.2 O estudante com deficiência na educação básica e as políticas de inclusão.....	26
1.3 Deficiência e o trabalho: caminhos percorridos e ainda a percorrer.....	31
<b>2 Educação Profissional no contexto da educação brasileira</b> .....	<b>43</b>
<b>3 Percurso Metodológico</b> .....	<b>53</b>
3.1 Delineando a pesquisa .....	53
3.2 Procedimentos e instrumento de coleta de dados.....	56
3.3 Procedimentos de análise dos dados.....	58
3.4 Situando o campo de investigação.....	59
3.4.1 Joinville: da colonização a contemporaneidade .....	59
3.5 SENAI: lócus da pesquisa .....	66
3.5.1 SENAI Joinville - cenário atual .....	69
3.5.2 Programa SENAI de Ações Inclusivas – PSAI .....	72
<b>4 Analisando as falas dos estudantes</b> .....	<b>78</b>
4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	78
4.2. Trajetórias familiares de incentivo para o ingresso no ensino superior .....	88
4.3 Trajetórias escolares .....	92
4.4 Expectativas em relação ao ingresso no Ensino Superior de estudantes com deficiência que frequentam um curso técnico no SENAI Joinville .....	106
<b>TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>Apêndice I</b> .....	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

*Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.*

*Leonardo Da Vinci*

Ao ingressar no mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, muitas eram as dúvidas e as incertezas, porém a intencionalidade sempre foi de pesquisar e compreender a educação pela voz dos sujeitos que constituem a escola.

Esta inquietação está relacionada à minha atuação como educadora na função de coordenadora pedagógica durante dezesseis anos e como coordenadora de modalidade<sup>1</sup> durante os últimos quatro anos no SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, unidade de Joinville/SC. Esta é uma instituição de Educação Profissional particular, mantida pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, pertencente ao Sistema S<sup>2</sup>, no qual também estão inseridas instituições como SESI, SENAC, SESC e SENAR. Os sujeitos que constituem essa instituição, suas trajetórias, seus incentivos, suas escolhas, os porquês de estar neste lugar e não em outro é o que inquieta e mobiliza para realizar esta pesquisa.

Pensando nessa trajetória, reflito sobre qual escola estou falando. Certamente a primeira escola a ser mencionada é aquela que me constituiu como sujeito e educadora. Da primeira série do primário<sup>3</sup>, em 1968 até 1981 quando conclui o segundo grau concomitante ao curso técnico em Administração foram anos extraordinários de escolarização. Seja pelas professoras primárias, todas eram mulheres, seja pelos professores e professoras do primeiro e segundo grau. Ir e estar na escola era um aprendizado diário tanto de conhecimentos propedêuticos quanto de aprendizados para a vida. Essa foi uma fase simplesmente inesquecível. A outra fase se iniciou em 1998 com o ingresso no ensino superior e foi até 2013

---

<sup>1</sup> No fluxograma do SENAI/SC os cargos de gestão são elencados conforme as modalidades de ensino: aperfeiçoamento e qualificação profissional, aprendizagem industrial, cursos técnicos, ensino médio e superiores de tecnologia e pós graduação. Neste momento estou coordenadora da Faculdade de Tecnologia SENAI Joinville.

<sup>2</sup> Sistema S. “[...] configura-se como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (MAFREDI, 2002. P.179).

<sup>3</sup> Denominação utilizada até 1996, pois com a Lei 9394/96 a educação passa a ser estruturada em dois níveis: educação básica (compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e educação superior.

quando ingressei no Mestrado em Educação, outro momento, outra pessoa. A cada etapa da vida, um papel era vivenciado, por vezes os papéis se misturavam: estudante, mãe, profissional, esposa, filha, irmã, amante, amiga, companheira. As nossas histórias se complementam a partir do e com o outro, não nos constituímos sozinhos. A voz do outro se mistura a nossa própria voz. Olhar para a nossa história significa olhar a história do outro que cruza o nosso caminho e assim vamos nos transformando, de tempos em tempos, e nos constituindo como sujeitos.

E nessa metamorfose que integra a nossa vida veio o ingresso no mestrado, que possibilitou o encontro com alguns e reencontro com outros autores, como Gramsci, Althusser, Engels, Foucault, Marx, Adorno, Vygotsky, Severino, Frigotto, Veiga-Neto, Saviani, Freire, Moran, Kleiman, citando somente alguns, sob a mediação das professoras Silvia, Marly, Rosana, Betinha, Raquel, Nelma, Aliciene, Márcia, Rosania e Sônia. Todos, autores e professoras, contribuíram de maneira valorosa para a (re)construção de saberes, sob novas perspectivas porque encontro-me em um outro momento sócio, político e econômico, e isso me instiga a buscar compreender os motes que permeiam a educação.

Com o ingresso no mestrado, passo a desempenhar um papel ainda não vivenciado em minha trajetória: o de pesquisadora. Pesquisar é produzir conhecimento sobre um determinado tema ou área gerando avanço científico e desenvolvimento social. Segundo Demo (2000, p.33), “na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento.” A condição de pesquisadora, aliada às minhas inquietações, incitou-me a ouvir as vozes dos sujeitos que estão presentes no meu cotidiano da Educação Profissional circulando pelos corredores, estudando e trabalhando como a maioria dos jovens, mas que tem um diferencial: são estudantes com deficiência<sup>4</sup>. Esses estudantes são egressos do ensino médio e poderiam, se seguissem a progressão natural, estar cursando o ensino superior, porém estão matriculados em um curso técnico.

Esses estudantes, quando arguidos sobre o porquê dessa escolha, relatam em sua história influências do convívio familiar, da escolarização e da socialização, situações por vezes comuns àqueles que não possuem deficiências, porém em

---

<sup>4</sup> Deficiente: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

outras revelam características muito particulares, que os levaram a escolher um curso técnico profissionalizante e não um curso superior. Destarte, consideramos ser importante compreender para além dos fatores familiares e escolares quais outros fatores podem tê-los influenciado nessa escolha.

Seguindo em minha caminhada como pesquisadora, busquei sob orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro, novas interlocuções para o aporte teórico-metodológico desta pesquisa, e encontramos Lancillotti,(2003), Glat (2011), Mantoan (2003), Santos (1995, 1997), Manfredi (2002) e Kunzer (2012) , dentre outros que fomos entrelaçando na compreensão das leituras, dos estudos, das discussões em grupo, das reflexões realizadas nos momentos solitários, bem como nas orientações chegando aos tópicos que viriam a orientar esta pesquisa.

Diante desse quadro, a pesquisa terá como sujeitos estudantes com deficiência que frequentam o curso técnico, tendo como objetivo geral pesquisar o que eles dizem sobre suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas de ingresso no ensino superior. A partir desse objetivo, pretendemos identificar a influência das relações familiares na trajetória escolar; compreender como alguns aspectos da história da escolarização básica contribuíram para a continuidade ou não dos estudos; identificar quais são as expectativas dos estudantes com deficiência dos cursos técnicos em relação ao seu ingresso no ensino superior.

Para subsidiar a escolha desse tema, realizamos uma busca das produções a partir do ano de 2008<sup>5</sup>, com os descritores “ensino superior” + “deficiência” e “educação profissional” + “deficiência” nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as pesquisas da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT 15), que aborda as temáticas da Educação Especial.

Utilizando o descritor “ensino superior” + “deficiência”, foram encontrados na BDTD um total de 33 trabalhos, sendo que desses 20 trazem como tema central políticas públicas e legislação; 07 estão relacionados à ação docente e 06 discorrem sobre questões relacionadas às pessoas com deficiências física, visual e auditiva. Já na busca utilizando os descritores “educação profissional” + “deficiência”, 03

---

<sup>5</sup> A opção por iniciar a busca das produções a partir do deste ano se deu em função da apresentação pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em junho de 2007.

trabalhos foram encontrados abordando os seguintes temas: contribuição da educação profissional na formação da pessoa com deficiência; a música como propulsora de aprendizagens; a educação profissional de jovens e adultos com deficiência mental leve.

Quando realizada a pesquisa no portal da CAPES, utilizando o descritor “ensino superior e deficiência”, obtivemos 31 resultados. Nessa base de dados, os trabalhos, segundo as temáticas, ficaram assim distribuídos: 16 discutem questões relacionadas a políticas públicas como acesso, permanência, legislação, avaliação e currículo; 10 abordam temas relacionados às deficiências auditiva, física, visual, e dentre esses 01 trabalho sobre altas habilidades e superdotação de idosos e 01 trabalho discutindo a trajetória de escolarização de pessoas com deficiência no ensino superior; e 05 trabalhos discutem a formação docente.

Nessa mesma base de dados utilizando os descritores “educação profissional” + “deficiência”, 13 registros foram encontrados, sendo 08 tendo como foco principal as políticas públicas e legislação e 05 sobre as deficiências. Também identificamos 01 trabalho abordando a trajetória dos deficientes auditivos em um curso de qualificação profissional e como eles o significam.

Na ANPED, GT 15, em pesquisa realizada com o objetivo de encontrar artigos relacionados aos descritores em questão, foram encontrados 39 trabalhos que discutem as deficiências auditiva, visual, física, mental e altas habilidades e superdotação; 27 que abordam questões envolvendo políticas públicas e 25 que trazem a temática do docente no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse balanço das produções chegamos a um total de 171 trabalhos, assim distribuídos:

- a) 71 trabalhos com foco principal nas políticas relacionadas ao tema da educação especial;
- b) 63 trabalhos abordando as deficiências auditiva, visual, física, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- c) 37 trabalhos trazendo questões relacionadas ao docente, seja na sua formação inicial e continuada, seja na sua prática, seja na sua interação com os estudantes deficientes.

Cabe ressaltar que nesse universo pesquisado encontramos apenas 02 trabalhos que se aproximaram efetivamente do objeto de estudo dessa pesquisa. A

dissertação intitulada *“Educação Profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA”*, de Cunha, (2011), que teve como objetivos caracterizar as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais do Colégio Universitário – COLUN sobre a educação profissional de alunos com deficiência; verificar os fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário e identificar as contribuições da educação do Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência. Participaram da pesquisa 3 estudantes com deficiência visual egressos dos cursos técnicos de Administração e Meio Ambiente e 11 profissionais que atuam com a educação profissional no Colégio Universitário/UFMA. Segundo a autora, os resultados da pesquisa revelam que a educação profissional de estudantes com deficiência não diverge dos demais estudantes:

A experiência da inclusão na educação profissional vem fornecendo oportunidades significativas de interação, cooperação, afetividade e companheirismo entre alunos e profissionais, desmistificando estereótipos sobre as diferenças humanas na sociedade. Porém, os valores educacionais não podem estar sustentados apenas na vertente liberal, pois desta forma ao deficiente restará apenas à adaptação dócil, agravada pelo estigma da incapacidade e do fracasso. Faz-se necessário pensar em uma proposta educacional sob a ótica da perspectiva crítica que foge da centralidade das questões técnicas metodológicas sobre como ensinar alunos com deficiência. O princípio norteador desta proposta é a autorreflexão, autonomia e resistência, através da conscientização, reconhecimento e valorização das diferenças humanas na escola. (Cunha, 2011, p.183).

A autora identificou que as experiências inclusivas dos estudantes com deficiência na educação profissional foram impactantes em suas vidas na medida em que apontaram as barreiras encontradas e os apoios recebidos na educação, desvelaram pensamentos, crenças, escolhas, modos diferenciados de participação e enfrentamento dos conflitos na escola e no mundo do trabalho. Quando a pesquisa ocorreu, dos três estudantes pesquisados, um havia concluído e os outros dois ainda cursavam a graduação.

Quanto aos profissionais entrevistados, 100% consideraram que a educação profissional tem como objetivo primordial a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, porém admitem a dualidade presente no ensino atual, declarando que essa possibilidade acaba privando os alunos da continuidade da formação educacional. Um percentual de 64% dos docentes pesquisados revelaram sentir medo, insegurança, temor, ressentimento, sensação de frustração e

desequilíbrio diante do primeiro contato com estudantes com deficiência visual em sala de aula. Os outros 36% afirmaram não sentir estranheza com as diferenças encontradas.

Os resultados dessa pesquisa apontam no sentido de que a reflexão sobre os fatores sociais na implementação da proposta de educação profissional para estudantes com deficiência no COLUN é fundamental para que os sujeitos tenham consciência e busquem diminuir o clima de insegurança e impotência que, muitas vezes, levam à acomodação e à desistência de seus objetivos, metas e compromissos políticos sociais. O cumprimento da legislação, a conscientização dos próprios alunos, a criação de novas políticas públicas, a aceitação e valorização das diferenças, o envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola transpareceram como fatores sociais que facilitaram a experiência inclusiva. A educação do COLUN foi apontada pelos docentes pesquisados como um fator essencial no processo de mudança, na medida em que contribui para a aquisição de novos conhecimentos; maior direcionamento na escolha profissional; ingresso no ensino superior; inserção no mundo do trabalho; aumento da interação social; valorização das diferenças e elevação da autoestima dos alunos.

A outra pesquisa encontrada foi realizada por Nascimento, (2011) intitulada “*Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior*”, e teve como foco de estudo a experiência de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, com o objetivo de ouvir as vozes das pessoas com deficiência para identificar as características sobre o processo de inclusão nesse nível de ensino. Essa pesquisa exploratória partiu da escuta de histórias sobre a escolaridade de oito universitários e aprofundou o conhecimento sobre o processo de inclusão. O estudo envolveu pessoas com deficiência auditiva/surdez, deficiência visual /cegueira e baixa visão, deficiência intelectual/síndrome de Down. A análise tomou como referência os seguintes aspectos: identificação do universitário(a), a experiência na educação básica e a experiência no ensino superior. Na discussão dos resultados foram retomadas três dimensões: acesso – relacionado às condições de ingresso na universidade; participação na aprendizagem - o modo como se processa o ensino e os tipos de apoio recebidos (colegas, professores AEE, professor itinerante); aquisição – voltada à participação em grupos de trabalho, vida social na turma, aprendizagens sociais, comportamento, vida relacional, lazer, etc.

A partir das análises, a autora enfatiza que o processo de inclusão de PcD precisa ser compreendido de maneira mais ampla para a reestruturação da sociedade brasileira, e que isso só será possível a partir das vivências nas situações de vida que envolvem essas pessoas. Estar junto dos participantes da pesquisa, andar com eles, permitiu a ela compartilhar das dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia para permanecer na universidade. Também foi possível verificar avanços na legislação, porém a autora reforça que a existência da lei por si só não garante o seu cumprimento. A pesquisa evidenciou que, nas IFES/IES, os universitários(as) ainda convivem com situações claras de descumprimento das leis. Foi possível verificar que os estudantes com deficiências buscam desenvolver estratégias pessoais com a finalidade de superar as barreiras encontradas no dia a dia da academia. Conforme os acadêmicos com deficiência física relataram, as barreiras arquitetônicas são as dificuldades mais significativas, para os estudantes com baixa visão ou cegos o maior problema diz respeito à necessidade de programas específicos e, principalmente, de acesso aos conteúdos. A análise também apontou desconhecimento, por parte de alguns estudantes, dos seus direitos.

Os pontos que aproximam essas pesquisas e, portanto, nos mobilizaram a lê-las e a tomá-las como referências para o nosso estudo, são três:

- os sujeitos pesquisados são pessoas com deficiências;
- os sujeitos pesquisados são egressos do ensino médio;
- as pesquisadoras buscaram ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados com o objetivo de explorar as experiências de inclusão educacional, visando identificar os fatores que facilitaram ou dificultaram o acesso a esse nível de ensino e a permanência nele.

O que diferencia esta pesquisa é o fato de que os sujeitos pesquisados ainda não ingressaram no ensino superior, em contrapartida estão regularmente matriculados em um curso técnico.

Tendo revisitado o passado e feito as interações com o momento presente consubstanciado pelo balanço das produções, apresentamos em seguida a organização desta pesquisa, em quatro capítulos, sendo os dois seguintes os capítulos teóricos abordando a educação especial e a educação profissional, seguidos do percurso metodológico e da análise de dados, que compõe o quarto capítulo.

Dessa forma, segue a discussão teórica que aborda o movimento da inclusão na perspectiva da educação da pessoa com deficiência no ensino regular, suas respectivas leis e normativas, bem como uma breve retomada histórica que possibilitará a contextualização da problematização apresentada neste estudo.

## 1 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Neste capítulo, abordaremos temas que fundamentam as discussões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A historicidade mostrará o avanço que obtivemos em relação aos direitos à escolarização e à profissionalização, bem como as ações que vêm sendo feitas para incluir esses sujeitos na sociedade.

### 1. 1 Primeiras provocações no reconhecimento social da pessoa com deficiência

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, cujo Preâmbulo é conhecido, expressa o ideário de Paz e Justiça, na qual a Educação tem papel central, a Assembleia Geral assim proclamou:

**A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações**, com o objetivo de que **cada indivíduo e cada órgão da sociedade**, tendo sempre em mente esta Declaração, se **esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades**, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (BRASIL, 1948, p. 4). (grifos nossos)

Essa declaração surge em um momento histórico que sucede a Segunda Grande Guerra Mundial, em que gigantescas catástrofes aniquilaram diversas nações. O mundo precisava se recuperar das perdas econômicas, sociais, políticas e geográficas ocasionadas pelos anos de guerra. A reconstrução é estrutural em todos os sentidos e acreditava-se que, por intermédio da tecnologia e da ciência, seria possível encontrar as soluções para os problemas sem que houvesse mais derramamento de sangue.

A compreensão de que os Direitos Humanos são inerentes a todo ser humano e a afirmação desse princípio pela ONU terá profunda e duradoura influência sobre todos os movimentos sociais, inclusive sobre aqueles direcionados às pessoas com deficiência. A Declaração é um dos principais – se não o principal – marco referencial desde então, pois garantiu vez e voz a todo ser humano.

A partir dessa declaração, outros movimentos mundiais e nacionais aconteceram, fazendo com que gradativamente avançássemos em termos de

compreensão e aceitação da pessoa com deficiência como parte integrante da sociedade em todos os aspectos (sociais, políticos, educacionais, religiosos, etc.). Exemplo disso é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2007 e promulgada no Brasil por meio do Decreto Nº 6.949/2009, que tem como propósito “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”. (BRASIL, 2009) Com isso, ela busca imprimir a ideia de que todas as pessoas com deficiência possam se desenvolver plenamente como cidadãos com direitos e deveres.

Essa convenção define a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009)

Cabe ressaltar, porém que foi somente no ano de 1981 que se começou a escrever e a falar o termo “pessoa deficiente”, até então quando se fazia uma referência a estas pessoas utilizavam-se termos como “inválidos”, “incapazes”, “deficientes”, como se eles não fossem pessoas. Com o tempo acrescentaram o termo “portador”, que permaneceu até meados da década de 90.

Com a Portaria de número 2.344, da Secretaria de Direitos Humanos, de 03 de novembro de 2010, o termo "Pessoa Portadora de Deficiência" foi substituído, segundo o que confirmava a tendência mundial, por "Pessoa com Deficiência".

É interessante observar que foi somente no século XXI que esses sujeitos foram chamados de pessoas. Com todo o movimento da globalização, das inovações tecnológicas, da conquista de novos espaços por homens e mulheres, do avanço da medicina, das novas estruturas organizacionais e familiares, enfim, de toda uma mudança planetária, os avanços em relação à inclusão foram muito discretos se comparados a outros fenômenos.

Segundo Jannuzzi (1985), a primeira iniciativa de atendimento escolar para pessoas com deficiência, no Brasil, deu-se nos anos de 1600, na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, e estava voltada ao atendimento de pessoas com deficiência física.

No ano de 1854, ou seja, mais de dois séculos depois, foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos e, em 1856, o Instituto dos Surdos Mudos, na cidade do

Rio de Janeiro. O atendimento às pessoas com deficiência mental teve seu início em 1874, no Hospital Juliano Moreira, em Salvador e, posteriormente a Escola México foi fundada em 1887, no Rio de Janeiro.

Jannuzzi (1990) assinalou que as políticas de atendimento voltadas às pessoas com deficiência foram ampliadas, no século XX, à medida que esses sujeitos foram considerados capazes de integrar a força do trabalho, de forma direta ou indireta, pela liberação dos responsáveis por seus cuidados.

A educação especial denotou, desde seu surgimento, um caráter segregacionista, ao oferecer escolarização a sujeitos diferentes, conforme apontou Bueno (1994). Segundo o autor, a discussão acerca da integração social e escolar das pessoas com deficiência ocorreu como se o processo de marginalização se justificasse pelas dificuldades específicas desses indivíduos sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão/participação das camadas subalternas inerentes ao desenvolvimento capitalista.

Nessa perspectiva, a deficiência assume um caráter de fenômeno isolado, como se ela fosse a única responsável pelas dificuldades sociais enfrentadas pela pessoa com deficiência. Parte-se da premissa de que as anormalidades do sujeito são impeditivas ou prejudiciais a sua inserção em processos regulares de ensino, conforme apontou Lancillotti (2003).

Podemos dizer que o processo de ampliação da educação especial contribui para que o princípio da exclusão, que é a segregação dos sujeitos que não atendem a exigências de modelos impostos pela sociedade capitalista, seja gradativamente anulado. Isso já pode ser observado desde a década de 70, quando a partir dos movimentos sociais diferentes espaços foram sendo reclamados também como espaços para aqueles que apresentassem alguma deficiência.

É, portanto, fundamental reconhecermos a pessoa com deficiência na perspectiva de inclusão. Inclusão, substantivo feminino significa ato ou efeito de incluir, existência de uma coisa ou substância dentro da outra. Inserir, pôr ou estar dentro; inserir num ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter<sup>6</sup>.

Já a palavra integração, também um substantivo feminino, significa “ato ou efeito de integrar”; para a sociologia significa “adaptação, incorporação de um

---

<sup>6</sup> Dicionário virtual: <http://www.priberam.pt/DLPO> . Acesso em: 21/4/2015.

indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio”. Integrar: “tornar-se parte de um conjunto ou de um grupo; tornar-se inteiro ou cabal = completar”<sup>7</sup>.

No universo da semântica, essas palavras não se diferenciam na prática quando relacionadas com a pessoa com deficiência. A partir do momento que os sujeitos começam a incorporar os princípios dos Direitos Humanos em suas ações diárias, tomam consciência da dignidade inerente ao homem, começam a ter acesso a recursos de reabilitação, as famílias começam a apresentar seus filhos à sociedade deixando de escondê-los. Todas essas ações contribuem para que as pessoas com deficiência se façam presentes, visíveis e lutando por acessar os mesmos espaços que os demais. Essa é a fase da integração.

Tivemos muitos avanços, sem dúvida, mas a integração acontecia somente para aqueles sujeitos que a sociedade julgava estarem preparados a fazer parte dela. Ou seja, esperava-se que a pessoa com deficiência acompanhasse a turma que conseguisse se adaptar aos espaços no trabalho, que conseguisse utilizar o transporte, porém sem que apresentasse acessibilidade. Mesmo já havendo uma compreensão de as pessoas serem diferentes, isso não era identificado nos espaços sociais. Ou seja, se a sociedade permitia o acesso do indivíduo, no entanto, não se preocupava em oferecer condições adequadas para o seu acesso e consequente participação.

O processo de inclusão é inverso ao processo de integração, pois nele compreende-se que cabe à sociedade também se adaptar para incluir em seus sistemas sociais as pessoas com deficiência, possibilitando que elas estejam ou sejam preparadas para cumprir seus papéis. Na perspectiva da inclusão o espaço social ganha outro significado, pois nele há lugar para todos.

Podemos resumir as características da integração e da inclusão da seguinte forma:

---

<sup>7</sup> Dicionário virtual: <http://www.priberam.pt/DLPO> . Acesso em: 21/4/2015.

Quadro 1: Características da integração e da inclusão

<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
Perspectiva biomédica	Perspectiva psicossocial
Deficiência como doença: tratamento	Deficiência como característica: desenvolvimento de potencialidades e organização de apoios
Mudanças no indivíduo	Mudanças na sociedade
Normalização como valor	Diversidade como valor
Educação Segregada	Educação Inclusiva

Fonte: Sassaki (1997).

Bulgarelli (2010) aponta que incluir é um movimento de mão dupla: na direção do outro e de abertura para que o outro se aproxime. Incluir é gesto que exige a disposição de todos os envolvidos para o encontro, o diálogo, a troca, o enriquecimento mútuo, algo que acontece no processo de considerar e acolher outras possibilidades de ser, de saber, de exercer o poder. Considerando como ponto de partida o ano de 1948, já se passaram 66 anos da apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e podemos dizer que parte da sociedade ainda precisa de muito esforço para que sejam garantidos alguns de seus direitos básicos. Nessa parcela, as pessoas com deficiências se incluem, pois a acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, atitudinal, tecnológica e de conhecimento, ainda não existe de forma satisfatória, o acesso à educação em muitos casos só é possível após algum desgaste entre família e instituição de ensino (aqui podemos citar o direito ao segundo professor, a disponibilidade de softwares para o deficiente visual, o intérprete da língua brasileira de sinais, a adaptação das atividades...), bem como o direito à vida social mais ativa e participativa. (MAZZOTTA, 1996).

Entendemos a inclusão como um processo bilateral em que tanto a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais as pessoas com deficiência, quanto essas simultaneamente se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

O que observamos quando temos ciência de fatos retratados pelas pesquisas, ou pela mídia, é que esse modelo social ainda não foi plenamente

efetivado. Acreditamos que uma nova geração vem se formando, essa que já convive na creche desde os seis meses de idade com a diversidade é que terá, pelo convívio diário com situações que remetem à inclusão de pessoas com deficiências, a possibilidade de tornar-se adulto em condições de lidar e trabalhar com as diferenças de modo mais efetivo.

Nesse contexto, atribui-se à educação um papel relevante, pois se espera que ela tenha condições de provocar na pessoa com deficiência um desenvolvimento capaz de levá-la a um comportamento autônomo. Com o objetivo de compreendermos a trajetória educacional dessas pessoas é que nos dedicamos a escrever o tópico seguinte, abordando as políticas de inclusão relativas à escolarização.

## 1.2 O estudante com deficiência na educação básica e as políticas de inclusão

Para iniciar um diálogo sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessário compreender quem são os sujeitos que constituem o público alvo dessa modalidade de educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial número 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria número 948 de outubro de 2007, define em seu capítulo V intitulado Alunos Atendidos pela Educação Especial que:

[...] na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo Garcia (2014), a política de educação especial no Brasil, na última década, ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.

Essa política considera pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo ou permanentes, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No campo da educação especial, estudos recentes apontam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas. Ou seja, não limitar-se a especificar ou categorizar relativizando o sujeito a apenas um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Na medida em que nos relacionamos com o meio, passamos por alterações em nosso desenvolvimento psicossocial e cognitivo. Podemos dizer que com essa modificabilidade promovemos alterações também nos espaços que fazem parte do nosso contexto, do nosso cotidiano. Isso significa que um mesmo quadro de deficiência pode ter encaminhamentos diferenciados dependendo do nível de interações, de estímulos, de relações afetivas e de aceitação promovidos pelo meio no qual o estudante com deficiência está inserido.

Em seu texto intitulado “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, Freire (1993, p.79,80) diz:

Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. [...] as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, a gente não é, de que a gente está sendo.

Nessa perspectiva, passa a ser responsabilidade da escola pensar uma proposta educativa que promova a inclusão criando espaços ou ambientes heterogêneos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para cada sujeito, ou seja, as pessoas vão se formando e transformando nos contextos em que se inserem.

A promoção de uma educação escolar capaz de suprir as demandas sociais tornou-se um grande desafio, visto que sua forma de organização dificilmente garantirá condições e oportunidade para todos (COLL, 2003). Nossas instituições escolares seguem o modelo de ensino estruturado e administrado pelo Estado, que vem se organizando desde o século XVIII de forma concomitante com a expansão do capitalismo e com a conquista dos direitos para o exercício da cidadania.

A modernização da sociedade requer sujeitos melhores preparados. Porém, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, a educação escolar permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais, porque a classe dominante considera que a escola foi idealizada como um meio de formação intelectual e acadêmica. Em contrapartida, para as classes sociais dominadas, ou classes sociais menos favorecidas, a escola era vista, e ainda é, como um meio de qualificação para o trabalho bem como de mobilidade social.

Os movimentos educacionais foram historicamente sendo legitimados segundo interesses políticos e econômicos, na forma de acesso das massas populares sem garantia de qualidade no acesso aos saberes escolares. Tomamos como exemplo o processo de democratização escolar, efetivado ao longo do século XX.

Desde sua massificação ou democratização, a instituição escolar promove a produção e a reprodução da homogeneização social, sendo parcialmente determinadas por conflitos e por relações de poder. Os grupos dominantes influenciam fortemente as instituições escolares principalmente no que se refere à constituição do currículo escolar e às práticas pedagógicas. (BOURDIEU, 1992)

É possível observar que existe uma contradição na história da educação escolar, pois ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são fortemente evidenciados com o acesso à escolarização, percebe-se que processos de segregação social são legitimados quando o Estado oferece uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Nesse sentido, a escola mostra-se a serviço dos interesses do estado, tanto políticos como econômicos, e instituições de ensino técnico expressam essa tendência.

Cabe aqui dizer que à educação escolar foi atribuída a responsabilidade de promover o avanço econômico e a amenização das desigualdades sociais, por meio da democratização do ensino. Porém, a massificação do ensino consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

Para Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam as relações sociais no trabalho e na sociedade. Dessa forma, a escola contribui sobremaneira para o desenvolvimento da subjetividade, pois recebe sujeitos de diferentes classes sociais que desenvolvem habilidades necessárias para ocuparem posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 87):

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

Compreendemos que a educação escolar deveria promover de maneira democrática e igualitária os saberes a todos os sujeitos considerando as suas especificidades. A escola deveria ser um lugar de produção do conhecimento e não de reprodução de uma cultura dominante, travestida por um currículo que tem em seus conteúdos e avaliações os valores e os interesses dessa cultura. Partindo dessa compreensão, nos apoiamos em Sacristan (2002, p.47), quando diz que, a estrutura hierárquica do sistema de ensino promove a prática de diferenciação de cada aluno “[...] de acordo com a ‘altura’ até a qual ascendeu na pirâmide do sistema escolar e segundo o itinerário pelo qual chegou lá.”

Essa reflexão contribui no entendimento que a escola pode legitimar e reproduzir as desigualdades no processo de escolarização, quando leva em consideração os méritos e as habilidades de cada sujeito.

Dessa forma, podemos dizer que temos uma estrutura social hierárquica e um currículo que contribuem sobremaneira para que a prática da desigualdade esteja presente na escola, mesmo que não seja identificada. Na medida em que o acesso e a permanência na escola forem sendo democratizados, promovendo dessa forma a aquisição de saberes para todos, espera-se que as desigualdades sociais sejam minimizadas.

A instituição escola é também um espaço de convívio social, e por ser assim, pode receber no seu interior todas as mazelas absorvidas pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Ou seja, “[...] é uma instituição criada para atender as

necessidades sociais, portanto, palco de todas as contradições que permeiam a sociedade.” (LANCILLOTTI, 2003, p. 75).

Cabe aqui ressaltar que quando nos referimos à escola como também um espaço social, é no sentido de que existem relações que se estabelecem no convívio diário entre os estudantes, entre os estudantes e professores, entre professores e pais, entre professores e corpo diretivo e assim por diante. Corroboramos com o seguinte pensamento de Mantoan e Prieto (2006, p.60), quando mencionam que “[...] a escola é espaço de aprendizagem para todos”. Assim a ideia de que uns estão na escola para aprender e outros para se socializar precisa ser superada.

Nesse mote de contradições encontra-se também a questão da exclusão social. O interior da escola é um espaço fértil para a construção de valores bem como para o fortalecimento de comportamentos coletivos. É no convívio social que os sujeitos vivenciam situações que podem ser significativas e construtivas para o seu desenvolvimento bem como podem experimentar situações de rejeição, de preconceito e discriminação que poderão ser determinantes nas escolhas que farão durante toda a vida.

Mantoan (2003) sinaliza que exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2007, p.1) afirma que “[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada *em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação*”. Isso implica em um novo modo de compreender como pode ocorrer a educação para pessoas com deficiência, ou seja, da transição de instituições especializadas para a escola regular. O movimento da inclusão social requer uma quebra de paradigmas não somente para a instituição escolar, mas principalmente para ela, pois uma escola na perspectiva inclusiva

atende às diferenças sem preconceito, sem discriminação, sem regras específicas para atender aos alunos deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva é um modelo educacional que está fundamentado na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Segundo Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Trabalhar na perspectiva da inclusão requer uma revisão de diversos conceitos há décadas cristalizados acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola para superar a lógica da exclusão e promover efetivamente uma educação de qualidade para todos.

### 1.3 Deficiência e o trabalho: caminhos percorridos e ainda a percorrer

*[...] é preciso estudar para ser alguém na vida. (S04)*

A epígrafe acima é um recorte da fala de um dos sujeitos da pesquisa, um jovem de 17 anos com deficiência visual que está concluindo o curso técnico, e que tem como meta procurar um estágio ao final do curso para então ter condições financeiras de ingressar no ensino superior, pois segundo ele para conseguir o primeiro emprego é necessário ter uma profissão. Essa fala nos inquietou, pois o sentido de ser alguém na vida para este sujeito está diretamente relacionado à educação e ao trabalho como sinônimos. Manfredi (2002, p.31) nos auxilia nessa reflexão quando diz que:

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada.

E é nesse imaginário popular que o S04 vê a importância da educação. Uma educação que pode favorecer a inserção no mercado de trabalho, mas que talvez não favoreça a uma compreensão crítica do trabalho, e o papel do trabalhador na contemporaneidade. Dessa forma, refletimos o quanto a escola favorece no avanço dessa compreensão visto que a ideia de ser alguém na vida pelo trabalho traz

consigo a ideologia cristã e positivista de que o trabalho dignifica o homem. Visando avançar no modo de compreensão do trabalho Frigotto (1989, p.04), faz uma crítica ao mencionar que:

Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral.

Destacamos que a história revela que a relação do homem com o trabalho é tão antiga quanto a sua existência, visto que para existirmos, diferentemente dos animais, precisamos transformar a natureza. Assim, o ato de transformar a natureza é compreendido como um trabalho, necessário para a nossa própria existência. Scaff (2006, p.35), esclarece que:

O trabalho humano em geral, entendido como mediação entre o homem e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana. O homem diferencia-se dos outros animais na medida em que inventa novos valores, novas necessidades e precisa criar condições para satisfazê-las. Para isso o homem precisa agir sobre a realidade natural, transformando-a com a finalidade de adequá-la à sua necessidade. Essa ação denomina-se “trabalho”.

Para Saviani (2007), no momento em que surge o homem surge a questão dele se transformar a si, dele se constituir a si mesmo, e dele se produzir a si mesmo e do aprendizado das formas da sua própria produção. Assim sendo, o homem aprende a viver vivendo, a trabalhar trabalhando, a lidar com natureza lidando, e nessa perspectiva, o aprendizado se constitui em um processo natural e integrado ao trabalho inclusive contribuindo sobremaneira para a socialização das pessoas nas comunidades.

Para Kosik (1996, apud FRIGOTTO, 2008, p. 29) “[...] o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Isso significa que ele não está relacionado apenas à atividade laborativa e sim à produção de todas as dimensões da vida humana. Trabalhamos para suprir as nossas necessidades básicas, bem como as nossas necessidades para uma vida cultural, social, afetiva. Nessa perspectiva, educação e trabalho são indissociáveis, pois são processos inerentes à constituição de todo ser humano, bem como um direito adquirido resultado de uma historicidade.

Com a evolução da humanidade promovida por uma série de fatores científicos, tecnológicos, educacionais e sociais, muitos conceitos foram sendo modificados contribuindo sobremaneira em um novo modo de organização do

homem nas mais diferentes partes do mundo. Um mundo diverso, altamente tecnológico, impulsionado pela globalização ou mundialização como alguns autores afirmam, é gerido pela égide do capitalismo que orienta ao consumo de massa e que mantém esta roda viva girando. As estruturas organizacionais sofreram alteração por consequência desses avanços, a liberdade de expressão saiu do papel e passou efetivamente a ser um direito do cidadão, e as estruturas familiares também se modificaram.

Se por um lado tivemos, e ainda temos, vários problemas sociais ocasionados por todas essas mudanças ocorridas, principalmente nas últimas décadas, por outro lado podemos observar avanços quando nos voltamos para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Tais avanços são reflexos das crescentes discussões envolvendo a universalização dos direitos humanos que por sua vez contribuem na criação de documentos e legislações específicas que objetivam garantir espaços para que esses grupos possam ser inseridos na vida social e no mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a incorporar os Direitos Sociais e a ordem econômica em nosso País, e assim trazer um rol de direitos mínimos aos trabalhadores. Esse foi um marco regulatório para os direitos sociais que continuaram a ser expressos em nossa Constituição, até chegarmos à Constituição de 1988, que reservou o capítulo II que trata Dos Direitos Sociais<sup>8</sup>, artigo 6º ao artigo 13º para tratar dos direitos acima citados. Destacamos a redação do artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados”. Cabe aqui ressaltar que o eixo fundante para a evolução dos direitos sociais foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A referência ao direito ao trabalho está descrita no artigo 23º dessa declaração:

1. **Toda a pessoa**<sup>9</sup> tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. **Todos têm direito**, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. **Quem trabalha tem direito** a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade

---

<sup>8</sup> Os direitos sociais surgiram a partir de um movimento intitulado de constitucionalismo social. A Constituição de 1934 surgiu em decorrência da Revolução Constitucionalista de 1932.

<sup>9</sup> Os grifos neste tópico são da pesquisadora.

humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

Quando a declaração cita “toda pessoa”, “todos tem direito”, “quem trabalha tem direito” a interpretação indica que existe distinção entre as pessoas, porém sabemos que o cumprimento da declaração demandava esforços visando a ruptura com uma postura de segregação, e no que tange à temática desta pesquisa, incluíam-se nesse artigo as pessoas com deficiências, consideradas improdutivas e socialmente inúteis. Assim sendo, é fundamental que essas pessoas sejam socialmente compreendidas como capazes de superarem as limitações impostas pela deficiência.

Um primeiro movimento rumo a essa mudança foi o da integração que tinha como proposta a adaptação das pessoas com deficiência à sociedade. Corroborando com o movimento rumo a uma sociedade menos excludente e visando dar mais visibilidade ao movimento de integração, a ONU declara em 1981 “O Ano Internacional da Pessoa com Deficiência”, com o tema “Participação Plena e Igualdade”, sendo um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. O objetivo desse evento foi o de conclamar todos os países, seus governantes, a sociedade e as próprias pessoas com deficiência, a se conscientizarem acerca das realidades vividas bem como deliberar sobre providências visando garantir a prevenção da deficiência, o desenvolvimento das habilidades, a reabilitação, a acessibilidade, a igualdade de condições, a participação plena e a mudança de valores sociais marcados por atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Esse movimento impulsionou a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a promover em 01 de junho de 1983 em Genebra, a sua Convenção de número 159, na qual o destaque foi para as questões relacionadas à igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. Essa convenção foi ratificada por 80 países, incluindo o Brasil, que a transformou em lei por intermédio do Decreto nº 129 de 18 de maio de 1991 (BRASIL, 1991). Nesse período o movimento pela inclusão dá os primeiros passos, e em decorrência desses fatos, em 24 de julho de 1991 é promulgada a Lei número 8213 que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, conhecida também como Lei de Cotas, que na Subseção II que trata Da Habilitação e da Reabilitação Profissional, e define em seu artigo de número 93 a

proporcionalidade que a empresa deve adotar para contratar beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência em seu quadro funcional. A proporção ficou definida como sendo de 2% para empresas de até 200 empregados; 3% para empresas de 201 até 500 empregados; 4% para empresas de 501 até 1.000 empregados e 5% para empresas com mais de 1.001 empregados.

Cabe ressaltar que a referida lei ainda garante que a dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado

[...] só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante. Também define que o Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados [...]. (BRASIL, 1991)

Para efeitos legais, são empregadores os profissionais liberais, as instituições de beneficência, as associações recreativas ou outras instituições sem fins lucrativos, que admitirem trabalhadores como empregados (artigo 2º, § 1º, da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT Brasil).

Segundo a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a lei de cotas ainda não é cumprida por algumas empresas que alegam não existir pessoas com deficiência qualificadas para assumir as vagas disponíveis. Sabemos que a qualificação de um profissional é feita também em serviço, pelo exercício das atividades diárias que compõem a sua função, bem como pelos treinamentos realizados no próprio local de trabalho. Assim sendo, se uma pessoa não consegue se colocar no mercado de trabalho, não consegue acumular experiência. Por outro lado, para uma pessoa se qualificar é necessário ter um mínimo de escolarização, como afirma esta mesma secretaria “[...] pode-se avaliar sua qualificação considerando seus anos de estudo ou o nível de educação formal”.

Considerando esse contexto e analisando a taxa de alfabetização e o nível de instrução de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e pessoas sem nenhuma deficiência, extraídos do último censo do IBGE realizado em 2010, podemos inferir que:

- a lacuna de 10,3% apresenta na taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais se justifica por nela estarem computadas pessoas mais velhas que, se não foram alfabetizadas na idade recomendada dificilmente a farão em idade mais avançada;

- a pequena diferença de 1,8% na taxa de escolarização de 6 a 14 anos reflete os esforços que os governos têm feito para a inclusão escolar das crianças com deficiência;
- a lacuna de 6,8% é relativamente baixa no nível de instrução fundamental completo e médio incompleto, porém se considerarmos que apenas 14,2% da população deficiente possuem esse nível de escolarização bem como para contratar as empresas exigem pelo menos o ensino fundamental para funções básicas, é possível compreender o porquê do não cumprimento da lei.
- temos a diferença de 12% entre as pessoas com alguma deficiência e pessoas sem nenhuma deficiência que concluíram a educação básica e tem o ensino superior incompleto, o que também é preocupante, pois esse índice representa apenas 17,7% da população deficiente.

Essa análise nos permite indicar que é preciso realizar ações mais contundentes tanto do governo quanto da sociedade, visando diminuir as lacunas e com isso promover a igualdade de oportunidades para essa população.

Tabela 1: Relação entre escolarização de pessoas com e sem deficiência segundo o censo do IBGE do ano de 2010.

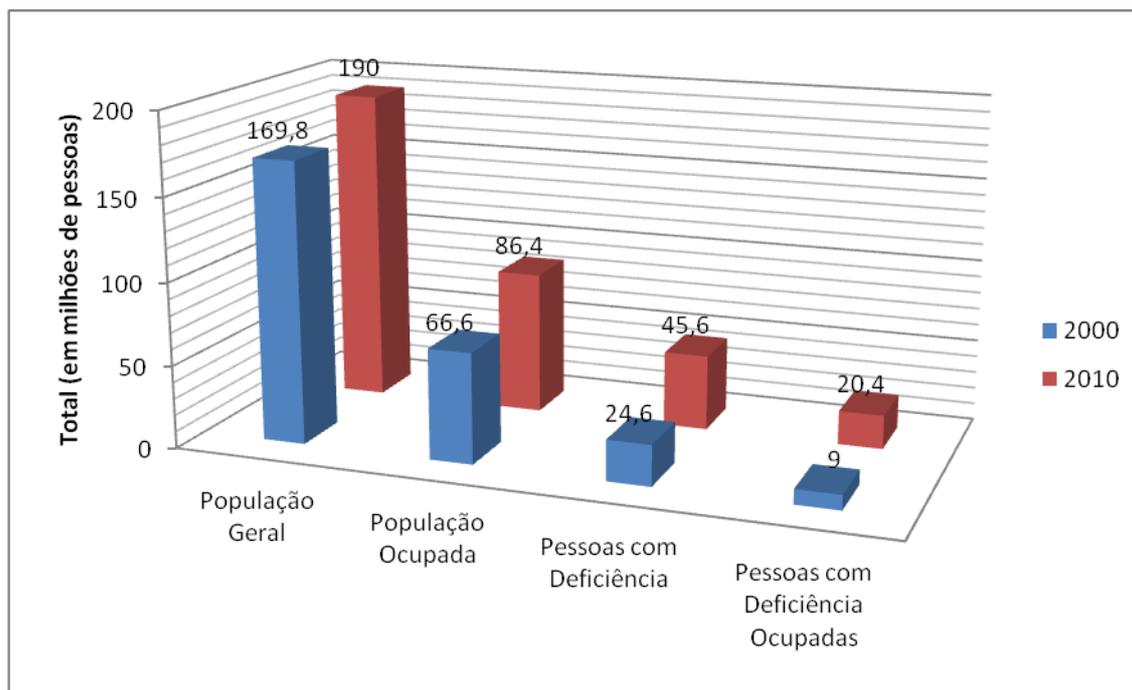
<b>Descrição</b>	<b>Pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas</b>	<b>Pessoas sem nenhuma deficiência</b>	<b>Hiato</b>
<b>Taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais</b>	81,7 %	92%	<b>10,3%</b>
<b>Taxa de escolarização (6 a 14 anos):</b>	95,1 %	96,9 %	1,8%
<b>Fundamental completo e médio incompleto:</b>	14,2 %	21,0 %	6,8%
<b>Médio completo e superior incompleto:</b>	17,7 %	29,7 %	<b>12,0%</b>
<b>Superior completo:</b>	6,7 %	10,4 %	3,7%

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora (2015).

Analisando os dados do censo do IBGE entre os anos de 2000 e 2010 pode-se verificar um crescimento de 85% da população com deficiência. Segundo o IBGE, a principal razão para o grande aumento no número de pessoas com deficiência é a alteração dos instrumentos de coleta de informações, incluindo o modelo social. Por outro lado, a população com deficiência no Brasil tem crescido em decorrência do aumento na expectativa de vida da população, aliado ao também aumento da violência urbana (assaltos, violência no trânsito, entre outros motivos), alterando paulatinamente o perfil dessa população que, anteriormente, era o de deficiências geradas por doenças. Com essa alteração no sistema de análise do IBGE evidenciou-se um aumento de 126% na taxa de pessoas com deficiência ocupadas<sup>10</sup>. Mas isso significa um pequeno avanço, pois somente 43,85% da população com deficiência estão trabalhando.

<sup>10</sup> Referem-se àquelas pessoas que, num determinado período de referência trabalhou ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). As pessoas ocupadas são classificadas em: empregados; conta própria; empregadores e não remunerados.

Gráfico 1 – Comparativo da taxa de ocupação segundo IBGE/2000-2010



Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora (2015).

De acordo com Lobato (2009, p. 33)

[...] a falta de preparação da pessoa com deficiência para o trabalho, associado ao preconceito social e a falta de conhecimento do seu potencial, é apontada como um dos principais motivos para a não inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

É possível que o Benefício de Prestação Continuada - BPC<sup>11</sup>, que é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, tenha influenciado a estagnação desses índices entre os censos do ano de 2000 e 2010. Esse é um benefício individual, não vitalício e intrasferível, destinado ao idoso com mais de 65 anos e a pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que estejam impossibilitadas de interagir de forma plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais sujeitos. O valor recebido é de um salário mínimo vigente e é concedido quando a renda familiar *per capita* destas pessoas for inferior a um quarto do salário mínimo vigente.

<sup>11</sup> O Benefício de Prestação continuada da Assistência Social - BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 7/12/1993; pelas Leis nº 12.435, de 06/07/2011 e nº 12.470, de 31/08/2011, que alteram dispositivos da LOAS e pelos Decretos nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e nº 6.564, de 12 de setembro de 2008.

Desde a implantação desse benefício que ocorreu no ano de 1993, ele só era aplicado às pessoas que não estivessem exercendo uma atividade laboral remunerada, à medida que fosse formalizada a contratação o sujeito perderia o benefício. Com a aplicação desse benefício nesse formato cristalizou-se a ideia para muitas famílias, principalmente de baixa renda, que era mais conveniente manter o deficiente em casa e garantir a remuneração no final do mês do que investir em processos de educação e profissionalização para essas pessoas.

À medida que se evolui no entendimento de quem é a pessoa com deficiência com suas possibilidades e limitações, é que se vislumbra uma participação mais efetiva na escola, no trabalho e na sociedade. No entanto, a manutenção desse benefício com as regras acima citadas passou a gerar muita polêmica em todas as esferas envolvidas. Visando minimizar tais conflitos o governo sancionou o projeto de conversão da Medida Provisória 529, na Lei 12470/11 (BRASIL, 2011b), e no artigo 21- A define que “o benefício de prestação continuada será **suspenso**<sup>12</sup> pelo órgão concedente quando a pessoa com deficiência exercer atividade remunerada, inclusive na condição de microempreendedor individual”. (BRASIL, 2011b)

A partir do sancionamento dessa lei, a pessoa com deficiência, quando contratada, terá o seu benefício suspenso e não mais cancelado. Se por algum motivo ela ficar desempregada terá o seu benefício reativado, conforme determina o § 1º do artigo acima citado:

[...] quando for o caso, encerrado o prazo de pagamento do seguro-desemprego e não tendo o beneficiário adquirido direito a qualquer benefício previdenciário, poderá ser requerida a continuidade do pagamento do benefício suspenso, sem necessidade de realização de perícia médica ou reavaliação da deficiência e do grau de incapacidade para esse fim, respeitado o período de revisão previsto no caput do art. 21.

Ainda em relação a essa lei, houve mais um avanço. A nova redação garante que a pessoa com deficiência contratada como aprendiz<sup>13</sup> também não perderá o benefício, ou seja, o aprendiz poderá acumular o pagamento do BPC mais o salário pago pela empresa. Lembrando que nesse tipo de contratação o vínculo com a empresa está diretamente relacionado à duração do curso. Essa alteração é significativa para a profissionalização do adolescente ou jovem com deficiência, pois

---

<sup>12</sup> Grifo da autora.

<sup>13</sup> No âmbito da Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem de 14 a 24 anos incompletos (a idade máxima não se aplica a jovens com deficiência) que esteja regularmente matriculado em uma instituição de ensino regular e em uma instituição de educação profissional em cursos ou projetos de formação profissional.

permite um primeiro contato com as situações reais de trabalho ao mesmo tempo em que gera a experiência que muitas vezes é exigida pelas empresas quando da contratação de um funcionário.

A profissionalização das pessoas com deficiência faz parte do escopo das políticas públicas desde o ano de 1996, quando foi implementado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE o objetivo desse plano era o de qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente nos setores que tradicionalmente tiveram dificuldades para se qualificar, como os desempregados de baixa escolaridade, os afetados pela reestruturação produtiva e os que estão fora do mercado de trabalho formal.

Este programa foi financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e suas ações de qualificação profissional estavam centradas nas demandas do mercado de trabalho. No ano de 2002 o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ implementado no ano de 2003. Esse programa teve uma concepção diferente, seguiu as diretrizes do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, que foi estruturado a partir de três objetivos principais: - inclusão social e redução das desigualdades sociais; - crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, de forma ambientalmente sustentável e reduzindo as desigualdades regionais; - promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Esse plano tem como objetivo principal promover o desenvolvimento econômico e social por meio da geração de trabalho e renda como objeto de planejamento público.

Outra ação voltada para a formação profissional é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem criado em 2005<sup>14</sup> e reestruturado em 2008 quando passou a ser denominado de ProJovem Integrado. Com a proposta de atender aos jovens com diferentes perfis o programa é dividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente<sup>15</sup>, ProJovem Urbano<sup>16</sup>, ProJovem Campo<sup>17</sup>, ProJovem Trabalhador<sup>18</sup>. Esse programa tem como objetivo elevar a escolarização dos jovens que por diversos motivos foram excluídos da educação básica ou ainda não a

---

<sup>14</sup> <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>. Acesso em 14/03/2015

<sup>15</sup> O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome gerencia esta modalidade.

<sup>16</sup> A gestão dessa modalidade é feita pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

<sup>17</sup> A gestora desta modalidade é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)

<sup>18</sup> O Ministério do Trabalho e Emprego é quem faz a gestão desta modalidade.

concluíram, bem como oferecer qualificação para o trabalho como fonte geradora de renda. O que percebemos, pela análise do escopo de cada modalidade do programa, é a ausência do planejamento integrado entre as ações de educação e de profissionalização, para que seja possível atingir o objetivo maior do programa.

Corroborando com essa análise, Ramos (2005, p. 108) nos indica que “[...] um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes da Tecnologia.” Nessa perspectiva, teríamos sujeitos, por meio da educação, com uma formação completa em condições de compreender os diversos fenômenos que integram a sociedade.

Continuando com a intenção de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, em outubro de 2011, o Governo Federal, por uma iniciativa do Ministério da Educação, sancionou a lei número 12.513/2011, que lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, com o intuito de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Ressaltamos aqui dois objetivos desse programa que são: - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e à distância; - aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Segundo a legislação, a prioridade do atendimento nesse programa será para estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

O programa também define que será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do PRONATEC, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

Uma das ações para o desenvolvimento do PRONATEC é a oferta de Bolsa Formação nas modalidades de Bolsa Formação Estudante e Bolsa Formação Trabalhador sendo que a oferta de cursos será por meio das seguintes modalidades de educação profissional e tecnológica: - formação inicial e continuada ou

qualificação profissional; - educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante, integral o subsequente.

Em três anos de programa já foram qualificados mais de 8 milhões<sup>19</sup> de pessoas, porém não existem relatos que apresentem o número de pessoas com deficiência que concluíram cursos desse programa no país. O SENAI/SC é uma das instituições habilitadas pelo governo a ofertar cursos via PRONATEC, porém os mesmos devem seguir o Guia de Cursos FIC - Formação Inicial e Continuada ou o CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Nas unidades do SENAI/SC, no ano de 2014, foram beneficiados pelo projeto PRONATEC 54 estudantes com deficiência sendo que 11 deles realizaram cursos na modalidade de formação inicial e continuada e 43 matricularam-se em cursos técnicos.

Podemos observar que são muitas as ações desenvolvidas pelo governo e pela sociedade para atender a população com deficiência no que tange a elevação do nível de escolarização e de formação para o trabalho. Porém, é possível evidenciar, também, que essas ações são desconectas, conforme já citamos acima, e dessa forma não viabiliza uma integração entre educação e trabalho como princípio educativo.

É por meio do trabalho que o sujeito conquista a sua independência em termos pessoais e sociais, bem como possibilita a transformação de sua condição no mundo em que vive, diminuindo sua dependência e submissão em relação aos outros. Certamente outros fatores como a quebra de barreiras arquitetônicas<sup>20</sup> e atitudinais aliados ao aumento da escolarização são requisitos importantes para que as pessoas com deficiência possam exercer suas funções com equiparação de oportunidades, diminuindo sobremaneira as desvantagens e propiciando oportunidades iguais para todos.

---

<sup>19</sup> [http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php\\_](http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php_) – Acesso em janeiro 08/12/2015

<sup>20</sup> Há normas que definem a implantação das mudanças ambientais, de forma a eliminar as barreiras arquitetônicas. As regras são estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, na NBR 9050, de 2004.

## 2 Educação Profissional no contexto da educação brasileira

Para iniciar este diálogo, cabe uma reflexão acerca do estigma que a educação profissional carrega desde os seus primórdios: amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ficando marcada em sua história o caráter assistencialista e o preconceito social. A partir do estudo do Parecer CNE/CEB 16/99, compilamos alguns dados históricos no intuito de contextualizar a história da educação profissional aqui abordada.

É com a criação do “Colégio das Fábricas”, em 1809 por um decreto do Príncipe Regente D. João VI, que se tem notícias pela primeira vez de uma intencionalidade do governo em profissionalizar as pessoas com vistas a uma ocupação laboral. Logo em seguida, foi criada a “Escola de Belas Artes” que tinha como objetivo articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Somente em 1861, foi criado o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, organizado por um decreto real, que oportunizava os diplomados a preencherem cargos públicos nas secretarias de estado.

Durante todo o século XIX diversas instituições foram criadas pelo governo federal no sentido de acolher os menores abandonados, porém traziam também a intencionalidade de minimizar a criminalidade. Instituições como a “Casas de Educandos e Artífices” e “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” tinham como objetivo ensinar as primeiras letras a estes menores e em seguida, sob a fiscalização do juizado de órfãos, eles eram encaminhados a oficinas públicas ou privadas.

Na segunda metade desse mesmo século foram criados os “Liceus de Artes e Ofícios” que tinham como objetivo escolarizar esses menores, mas também de preparar para um ofício. Pode-se dizer que foram os Liceus as primeiras instituições de formação profissional, pois ofereciam instrução teórica e prática iniciando efetivamente os menores no ensino industrial.

O enfoque assistencialista ainda se mantém no início do século XX, porém já se percebe uma intencionalidade das esferas públicas, no que tange à formação profissional, em migrar desse enfoque para o de preparar os operários para o exercício profissional. Em decorrência desse novo olhar para o ensino profissional, em 1906 ele passa a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e

Comércio. Conseqüentemente, instaura-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

A extensão do ensino profissional a todos, independente das condições socioeconômicas, e não apenas aos desafortunados surgiu por volta de 1920, quando a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates acerca de sua expansão. Nessa ocasião, foi criada uma comissão especial, intitulada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico” para discutir essa questão. O trabalho foi concluído na década de 30 no mesmo período em que foram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Outros organismos também são criados nesse período, como o Conselho Nacional da Educação que nasceu das Conferências Nacionais de Educação realizadas a partir de 1927, que só aconteceram porque foi criada em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação, que provocou toda essa mudança por ter se tornado importante pólo disseminador do movimento renovador da educação brasileira. Em decorrência desses fatores, inicia-se uma reforma educacional que transcorre no período de 1931 a 1942 quando começa então a ser aprovado um conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, também conhecidas como Reforma Capanema.

Essa reforma promoveu, dentre outras questões, a regulação do ensino profissional comercial por intermédio do Decreto Federal número 20.158/31 e regulamentou a profissão de contador. Esse foi um marco importante para o ensino profissional principalmente porque o documento que regulamenta a profissão de contador já incluía a proposta de itinerários de profissionalização, ideia essa que atualmente é muito presente na elaboração de um projeto de curso profissionalizante.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, teve como objetivo diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Esse documento se tornou marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Nesse momento histórico, com o fim da República Velha, conhecido como Golpe de 30, o governo tentava reorganizar o país. Uma elite foi composta por 26 intelectuais que, mesmo tendo diferentes concepções ideológicas, intencionavam, dentre outras questões, interferir na organização da sociedade brasileira no que se referia às questões da educação. O documento propunha que o Estado organizasse um plano geral da educação e idealizava uma escola para todos, laica, gratuita, pública e

obrigatória. Isso gerou uma série de desconforto e principalmente uma crítica muito forte da Igreja a esse movimento, tendo em vista que naquele momento histórico esta detinha uma forte orientação e controle sobre as escolas particulares. Assim, no ano de 1934, cria-se uma nova política nacional de educação, em que a constituição passa a estabelecer diretrizes para a educação nacional e fixa o Plano Nacional de Educação.

Porém, em 1937, já no regime político do Estado Novo, e com a nova constituição sendo outorgada, se estabelece outro movimento político educacional no país. As discussões provocadas pelo movimento renovador que avançaram no período anterior perderam força nesse período. A tendência para um mundo capitalista começa a ganhar corpo com o fortalecimento da industrialização e conseqüentemente passa a afetar as concepções de educação no país, pois fica clara a tendência da preparação para o mundo do trabalho em função das novas atividades laborais que estavam emergindo.

Sob esse ponto de vista, o ensino pré-vocacional e profissional ganha força. A distinção entre trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e trabalho manual para as classes menos favorecidas ficou muito evidente neste período. Contudo, o governo ainda mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, o ensino passa por uma reforma em que são criadas algumas leis, chamadas de Leis Orgânicas de Ensino. Em virtude disso são criados os seguintes decretos leis:

- O **Decreto-lei 4.048**, de 22 de janeiro de 1942, cria o **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI**
- O **Decreto-lei 4.073**, de 30 de janeiro de 1942, regulamenta o **ensino industrial**.
- O **Decreto-lei 4.244**, de 9 de abril de 1942, regulamenta o **ensino secundário**.
- O **Decreto-lei 4.481**, de 16 de julho de 1942, dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do **SENAI**.
- O **Decreto-lei 4.436**, de 7 de novembro de 1942, amplia o âmbito do **SENAI**, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.
- O **Decreto-lei 4.984**, de 21 de novembro de 1942, compele que as empresas

oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

O ensino comercial surge um ano depois, em 1943, com o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro, porém o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é criado apenas em 1946.

A organização do ensino ficou definida por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser esse último na modalidade clássico ou científico. As mudanças recaem sobre o ensino colegial que perde o seu caráter propedêutico, e passa a ser de formação geral. Isso tem um significado especial para o ensino superior, pois o mesmo requer essa formação mais abrangente.

Ainda nesse período do Governo Vargas, por intermédio de um Decreto-Lei de número 5452, de 1º de maio de 1943, para fins de legislação trabalhista, foi estabelecido o conceito de menor aprendiz. Embora essa lei já tenha sofrido algumas alterações ao longo de sua história, ela até hoje é aplicada às empresas que, obrigatoriamente, devem contratar o jovem aprendiz. Também nesse mesmo período outro Decreto-Lei trata da Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial.

Pode-se dizer que esse é o marco legal do ensino profissional em nosso país. Contudo, continua sendo caracterizado como uma modalidade de ensino destinado aos menos favorecidos, aos filhos de operários e aqueles que necessitam entrar mais cedo no mundo do trabalho, enquanto o ensino secundário e normal era destinado aos mais abastados, aos pertencentes à elite condutora, que tinham uma vida mais privilegiada em todos os sentidos.

A Lei Federal de número 1.076/50 permitiu aos concluintes de cursos profissionalizantes a continuação de estudos acadêmicos desde que os referidos egressos realizassem exames das disciplinas ainda não estudadas por eles e provassem possuir os conhecimentos desejáveis à realização dos estudos preteridos. As regras para a aplicação do regime de equivalência entre os cursos foi deliberada pela Lei Federal de número 1.821/53, que somente foi regulamentada posteriormente pelo Decreto Lei de número 34.330/53, sendo sua implementação concretizada a partir de 1954.

Enfim, no ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei federal de número 4.024/61, foi promulgada. Com ela a plena

equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames, passa a vigorar. Até hoje, esse item está contemplado em nossa legislação.

Esse foi um momento importante para o ensino profissionalizante, pois a partir desse momento todos poderiam dar prosseguimento aos estudos em níveis subsequentes, independentemente da modalidade de estudo e da condição social. Em relação à criação dessa lei, Anísio Teixeira diz que foi uma meia vitória, mas foi uma vitória. (BRASIL, 16/99, p.13)

Vale pronunciar que essa conquista veio por um viés político também. O país vivia desde a década de trinta uma nova organização nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais por conta do aumento da intervenção do Estado em função da entrada de capital estrangeiro no país. O capitalismo começa a imperar e com ele surgem novas exigências educacionais como a preparação para o mercado de trabalho impulsionado pelas transformações nas relações de produção. Nesse período, intensifica-se a formação para o trabalho:

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, a medida que progrediam nos seus estudos; e, de outro, a educação profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhes desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios (ALVES,1997, p. 71 *apud* MANFREDI, 2002. p. 103).

Percebe-se que o Estado passa a fomentar e a idealizar as políticas educacionais do país, que tinha como pano de fundo atender a uma sociedade industrial capitalista.

Segundo Saviani (1996), a proposta da Lei 4.024/61, não se iniciou com intenções pedagógicas, como era natural que a nação desejasse. Para ele, o projeto foi infeliz porque nele não continham matéria apenas de educação, mas havia um cunho político em torno do mesmo.

Dez anos depois a Lei Federal número 5.692/71 reformulou a legislação anterior, 4.024/61, especificamente ao então denominado ensino de primeiro e de segundo grau. Com o objetivo de generalizar a profissionalização no ensino de segundo grau, essa modalidade de ensino passa a ser compulsória e deixa de ser exclusividade das instituições especializadas passando a ser oferecida também nas

escolas públicas estaduais. Porém, na implementação do ensino profissionalizante integrado ao ensino de segundo grau nas escolas públicas foram ignoradas algumas questões básicas, como a preservação da carga horária destinada à formação de base bem como os recursos necessários para a realização da parte profissionalizante. Isso gerou a descaracterização das redes de ensino secundário e normal mantidas pelos estados e municípios gerando uma falsa imagem da formação profissional como a solução para os problemas de emprego. (BRASIL, 16/99, p.13)

Ficou claro que a intencionalidade dessas alterações tinha um propósito político. Werebe (1994, p.69), diz que o que subsidia as modificações na lei é que “[...] havia insuficiente mão-de-obra de primeiro e segundo graus para atender às necessidades desse desenvolvimento e que a maioria das escolas existentes preparava mal seus alunos [...]”. Já para CUNHA, (1991), a ideia central era a de criar uma escola única de segundo grau, que tinha o objetivo de instituir uma política de contenção de matrículas no ensino superior, canalizando parte dos jovens para o mercado de trabalho.

As alterações trazidas pela lei 5692/71 deixaram o ensino de segundo grau sem identidade e geraram falsas expectativas para a educação profissional, pois ambos deixaram de focar na sua essência. O ensino de segundo grau abriu mão da formação propedêutica, criando currículos desestruturados para atender a essa nova regulação enquanto que ao ensino profissionalizante restou adequar suas habilitações a esse novo modelo de ensino. (BRASIL, 16/99, p.20)

Durante praticamente dez anos esse modelo de ensino perdurou em escolas públicas. Foi somente em 1982, com a Lei Federal de número 7.044/82, que o ensino profissionalizante deixou de ser obrigatório no ensino de segundo grau passando a ser facultativo. Rapidamente as escolas de segundo grau reestruturaram seus currículos voltando a focar no ensino propedêutico. Algumas poucas instituições de ensino destinaram uma carga horária muito pequena para os conteúdos profissionalizantes. Essa medida fortaleceu as instituições especializadas de ensino profissional.

Quatorze anos depois, em 1996, a educação profissional técnica de nível médio ganha um capítulo só para ela na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), capítulo II do título V: “A educação profissional e tecnológica, no

cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava (BRASIL, 1996). Por outro lado, quando a mesma lei estrutura a educação “[...] em dois níveis - educação básica e educação superior – sendo que a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita” (BRASIL, 2007, p. 17). Ou seja, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira, é dela um apêndice.

Contudo, a LDB/96 no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, **poderá** prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e no artigo 40 – Capítulo III –, da LDB está estabelecido que “[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por **diferentes estratégias** de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (grifos nossos).

Fica assim subentendido que podem ser realizadas quaisquer articulações entre ensino médio e educação profissional como também pode simplesmente não haver nenhuma articulação entre elas.

Após muita discussão acerca desse assunto o Decreto nº 2.208 de 1997, vem regulamentar a educação profissional e a separa do ensino médio. Com esse Decreto o governo tem como objetivo melhorar e aumentar o atendimento frente às necessidades do mercado de trabalho separando assim a formação básica da formação técnica. Essa regulamentação gerou muita insatisfação por parte de alguns setores bem como de defensores da educação profissional e a discussão gira em torno a politecnia.

Para Saviani (2003, p. 136), “[...] a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” Superar a dualidade entre o sujeito que pensa e o sujeito que faz nos parece estar muito distante de ser alcançada considerando que esse decreto surgiu durante um governo neoliberal.

Esse modelo educacional imposto pelo decreto 2.208/97 gerou muita tensão e discussão em torno dele durante o tempo em que vigorou. Atento a esse movimento, no ano de 2003, o Ministério da Educação por meio da Secretária Média e

Tecnológica – MEC/SEMTEC organizou dois seminários nacionais que foram determinantes para a integração do ensino médio e da educação profissional. O Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, que aconteceu em Brasília, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino. A sistematização das discussões desse seminário teve como resultando o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” que teve como objetivo a discussão do documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. O resultado desse debate foi o documento intitulado “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado pelo MEC no ano de 2004 (BRASIL, 2007).

Segundo o documento base do MEC/SEMTEC - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – principalmente no segundo seminário

[...] ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica. (BRASIL, 2007, p.6).

Aumentar a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador era o objetivo da integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional.

Em se tratando de ensino médio, a política foi orientada pela construção de um projeto com vista a superar a dualidade entre formação específica e formação geral tirando o foco dos seus objetivos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia seriam dimensões indissociáveis na vida do sujeito.

Com a responsabilidade de elaborar uma política que superasse a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, entre ensino médio e educação profissional, a SEMTEC assumiu o compromisso de elaborar uma política que atendesse essa proposta que já vinha sendo discutida por vários segmentos da sociedade e era uma reivindicação principalmente de educadores progressistas desde a criação do Decreto 2.208/97.

Essas discussões deram origem ao Decreto número 5.154/2004, que traz de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, com a perspectiva de chegar a uma educação tecnológica ou politécnica<sup>21</sup>. Posteriormente a resolução número 1, de 03 de fevereiro de 2005, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições desse decreto, a saber:

Art. 5º: Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

Art. 6º: Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. (Resolução CNE/CEB 06/2012)

A lei número 11.741, de 16 de julho de 2008, altera os dispositivos da lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Os artigos alterados por esta lei são os seguintes:

Artigo 39, § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por **eixos tecnológicos**, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino;

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:  
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;  
II – de educação profissional técnica de nível médio;  
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.  
(Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008)

A mesma lei também altera dispositivos que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

<sup>21</sup> Entende-se educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes *formas*:

I - **articulada com o ensino médio**;

II - **subseqüente**, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008)

A educação profissional e tecnológica é orientada por eixos tecnológicos que são definidos pelo Catálogo do MEC. Dessa forma, a organização curricular da educação profissional e tecnológica será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso que define a identidade do mesmo. O itinerário formativo é organizado em etapas ou módulos, que podem ter terminalidade profissional intermediária, desta forma já qualificando para o mundo do trabalho. Isto está definido no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 17/97, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos.

A LDBEN 9394/96 em seus artigos 39 a 42 enfatiza que a

[...] a educação profissional além de integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia [...], conduzindo [...] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” [...], a ser [...] desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada [...].

Nesse sentido, é importante continuar as discussões na busca por uma educação unitária, integrando o ensino médio ao ensino técnico, superando a lógica dualista do homem que pensa e do homem que faz, entendendo o trabalho como princípio educativo.

### 3 Percurso Metodológico

Neste capítulo, apresentamos a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, vale mencionar que optamos por uma abordagem qualitativa pela sua crescente utilização em pesquisas na área da Educação, bem como traz reflexões sustentadas no materialismo histórico dialético o qual orienta nossos estudos.

Minayo, (1996, p.10), define

[...] o método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Nessa perspectiva, optamos pela análise de conteúdo sendo utilizada para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Essa escolha se deu porque pretendemos ouvir os sujeitos pesquisados para melhor compreendê-los, portanto optamos pela análise de conteúdo que proporciona o trabalho com a palavra de forma que o pesquisador faça inferências em relação ao conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social.

Para Bardin, (1977, p.44)

[...] a análise de conteúdos procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é a busca de outras realidades através das mensagens. Ela visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociologia, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruído a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Sendo assim, entendemos que pesquisar o que dizem os estudantes do curso técnico sobre suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas de ingresso no ensino superior tem um compromisso com a realidade histórica e um papel social importante, pois discute um tema ainda muito sensível em nossa sociedade.

#### 3.1 Delineando a pesquisa

Como já mencionamos anteriormente, esta pesquisa tem como sujeitos os estudantes com deficiência no curso técnico, visando pesquisar o que dizem em relação a suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas em relação ao ingresso no ensino superior.

Compreender que por detrás das palavras evocadas existe uma história singular de cada sujeito que é construída a partir de outras palavras de outros sujeitos é fundamental para a compreensão de como cada um se constitui. Ou seja, a interferência do mundo externo por intermédio das palavras influencia nas significações individuais.

Para Ludke e André (1986, p.3), “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Dessa forma, a interpretação que o pesquisador faz do sujeito pesquisado também traz um arsenal de representações a partir das suas significações, e é nesse ponto que entra o rigor da pesquisa. Permanecer imparcial em suas análises requer também, do pesquisador, equilíbrio sobre suas significações de forma a não deixar que elas tomem conta das suas traduções.

O homem é um ser histórico social e histórico cultural. Essa concepção vem de Vygotsky, psicólogo russo, que aparece num momento significativo da sua nação, ou seja, a consolidação da revolução de 1917. Segundo, Tragtenberg (2007), esse fato histórico provocou uma mudança na sociedade. A economia com característica semifeudal e uma política monárquica autoritária que privilegiava apenas a nobreza, deram lugar para a implantação do primeiro sistema socialista. Esse sistema imprime uma lógica em que o coletivo se sobrepõe ao individual, mudando consideravelmente a participação do indivíduo na sociedade. A transformação da sociedade foi determinante para a constituição de um novo homem

Vygotsky (1996), em sua teoria, define o homem como ser histórico social e de uma forma mais abrangente histórico cultural, pois esse sujeito é moldado pela cultura que ele mesmo cria; é determinado nas interações sociais por meio da relação com o outro e por ela própria; bem como também é determinado e determinante de outros sujeitos na linguagem e por ela própria; e pela atividade mental que é exclusivamente humana e resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais.

Desse processo resulta o sujeito interativo e o sujeito semiótico. O sujeito interativo é constituído na e pela relação interpessoal, a partir das interações mediadas pela cultura. O sujeito semiótico é constituído na e pela linguagem. Para Vygotsky, a mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é o

processo de significação-significado e sentido que permite a comunicação entre as pessoas.

O conceito de mediação, fundamental na teoria de Vygotsky (1996), constitui-se em um processo de intervenção de um elemento intermediário na relação homem/mundo. Ou seja, é por intermédio dos signos, das palavras, dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura. São eles que fazem com que o sujeito se relacione com o ambiente.

A partir da perspectiva histórico-cultural, consideram-se os sujeitos da pesquisa como seres históricos constituídos e constituintes de uma cultura que é transformada a todo o momento pelas relações sociais que imprime. O universo que compõe a realidade humana não é um universo estático.

O processo educacional é contínuo, dialético, que invariavelmente se dá entre os mais diversos sujeitos, com as mais diversas expectativas e singularidades. Dessa forma, faz-se necessário identificar o que cada um traz como pano de fundo na sua história, para que as questões da pesquisa não fiquem no bojo de uma análise positivista.

O que fundamenta esta pesquisa é o materialismo histórico e dialético que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência da modernidade, entende o sujeito como ativo social e histórico (GONÇALVES, 2005).

No mote da educação, adotar essa concepção de homem proporciona ao pesquisador uma visão ampliada das questões da pesquisa. “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2002, p.12).

Sendo assim, para atender às questões desta pesquisa fomos ao encontro dos estudantes com deficiências para perguntar, ouvir e compreender fatores ligados ao incentivo, à trajetória escolar e expectativa de ingresso no ensino superior. É a voz do sujeito pesquisado revelando suas crenças acerca da educação.

### 3.2 Procedimentos e instrumento de coleta de dados

Com a estruturação do projeto de pesquisa, oficializamos o pedido junto à instituição ensino visando obter a carta de aceite para a realização da pesquisa e, posteriormente o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da Universidade da Região de Joinville UNIVILLE. Após o aceite do CEP iniciamos a pesquisa utilizando como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Para Szymanski (2002), entrevista semiestruturada como um instrumento de pesquisa é uma situação de interação humana. O pesquisador já possui informações e procura por outras, está querendo conhecer mais. Assim como o entrevistado possui um conhecimento que talvez nunca tenha sido exposto numa narrativa, nunca tenha sido tematizado. E nesse movimento de reflexão da narração o entrevistado se vê diante de um pensamento organizado e inédito para ele. Considerando a temática da pesquisa e o fato de que as narrativas dos participantes voltam-se para diferentes tempos, a entrevista possibilita esse movimento sem prejuízos na compreensão e na importância desses fatos narrados para o pesquisador.

Analisando o relatório de matrículas do ano de 2014, extraído do Sistema de Gerenciamento do Negócio – SGN, sistema esse que contém todas as informações dos estudantes da instituição<sup>22</sup>, identificamos cinco estudantes que atendiam os requisitos para participar da pesquisa: ter deficiência, ser egresso do ensino médio e estar regularmente matriculado em um curso técnico. Apresentamos na tabela abaixo os sujeitos da pesquisa:

---

<sup>22</sup> A apresentação da instituição se dará na seção 3.5.

Tabela 2: Dados de identificação dos sujeitos

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>Ano de Nascimento/idade</b>	<b>Ano de conclusão do ensino médio</b>
<b>Sujeito 01 (S01) - Física</b>	1981 - 33 anos	2001 - EP <sup>23</sup>
<b>Sujeito 02 (S02) - Auditiva</b>	1988 – 26 anos	2009 - EP
<b>Sujeito 03 (S03) - Auditiva</b>	1990 – 24 anos	2010 - EP
<b>Sujeito 04 (S04) - Visual</b>	1995 – 19 anos	2013 - EP
<b>Sujeito 05 (S05) – Auditiva</b>	1982 – 32 anos	2002 - EP

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora - 2015

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente reservado, de forma a não ocasionar nenhum tipo de constrangimento para o entrevistado. Quando a entrevista foi realizada com estudantes com deficiência auditiva, a intérprete<sup>24</sup> da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS<sup>25</sup> estava presente fazendo a mediação do contato entre estudante e pesquisadora. Para cada sujeito pesquisado foi explicado que a entrevista semiestruturada que estava sendo realizada faz parte de uma pesquisa de mestrado bem como o seu objetivo, deixando-o à vontade para participar ou não. Todos os sujeitos aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma restrição. A estrutura e passos utilizados na realização da entrevista foram os seguintes

- a) Perfil do Sujeito: essas informações objetivam identificar o sujeito da pesquisa em relação à idade, tipo de deficiência, curso técnico que está matriculado e porque a escolha deste curso (Questão 01).
- b) Incentivo (Questão 02 a 05): a intencionalidade dessas questões foi de buscar conhecer se o incentivo aos estudos acontece e de que forma acontece.
- c) Trajetória (Questões 06 a 12): com essas questões buscou-se inicialmente conhecer como foi a trajetória educacional dos sujeitos desta pesquisa para

<sup>23</sup> EP – Escola Pública

<sup>24</sup> A intérprete da Língua Brasileira de SINAIS possui formação em Pedagogia; Bacharel em Letra/LIBRAS e Pós-graduada em Educação Bilíngue para Surdos Libras/Língua Portuguesa. Esta profissional é professora efetiva no SENAI, e após informada sobre a pesquisa aceitou participar das entrevistas. Vale mencionar que estas foram realizadas em horário de aula. Pelo fato dos estudantes com deficiência auditiva frequentarem o curso em horários diferentes, bem como dois deles estarem matriculados no mesmo curso, foi possível que a mesma intérprete acompanhasse os estudantes durante as entrevistas. A professora concordou em participar da entrevista.

<sup>25</sup> Todos os 03 estudantes com deficiência auditiva se comunicam por intermédio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, durante a entrevista, foram acompanhados pela intérprete.

posteriormente compreender em que medida ela exerceu influência para o seu ingresso em um curso superior.

- d) Expectativas (questões 13 a 15): as informações vindas dessas questões sinalizam a intencionalidade desse sujeito em relação ao ensino superior bem como qual a visão que ele tem desta modalidade de ensino.

As entrevistas duraram em média 45 minutos e, como o próprio instrumento permite, à medida que surgia um fato novo, uma palavra que ficava nas entrelinhas, perguntas complementares foram realizadas para que a pesquisadora entrasse no universo do pesquisado ampliando o seu olhar sobre o objeto de estudo. Para tanto, buscando compreender o pensamento dos sujeitos por intermédio da análise do conteúdo expresso no texto, a transcrição das entrevistas foi feita na íntegra, logo após a realização das mesmas.

### 3.3 Procedimentos de análise dos dados

Após a transcrição das entrevistas iniciamos a análise dos dados realizando a leitura minuciosa do material. A leitura flutuante faz parte da fase de organização, é o primeiro contato com o material, momento em que é possível formular hipóteses bem como buscar questões que nortearão o trabalho. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é constituída por três fases, a saber:

- 1ª) pré-análise: nessa fase é feita a organização do material, podem-se utilizar vários procedimentos como leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de conteúdos que fundamentem a interpretação;
- 2ª) exploração do material: nessa fase os dados são codificados a partir da unidade de registro;
- 3ª) tratamento dos resultados e interpretações: nesse momento faz-se a categorização que é a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação.

Realizada a leitura flutuante, foi possível codificar os dados e categorizá-los, desse modo construímos as categorias por tema, considerando a sua aproximação com as questões das entrevistas.

O tratamento dos dados deu-se por intermédio da análise de conteúdos com abordagem qualitativa, pois ela nos permite considerar também, pela fala dos sujeitos pesquisados, a sua história de vida bem como a sua interação com as pessoas no dia a dia.

Ludke e André (1986), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de atividade:

(1) a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) os dados gerados são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo do estudo é bem maior do que com o produto em si; (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente com base na inspeção dos dados. (BIGDEB; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

Dessa forma, uma das características da pesquisa qualitativa é o caráter exploratório, podendo ser utilizada quando se pretende buscar percepções e entendimento sobre um determinado fato ou fenômeno, oportunizando assim que o pesquisador abstraia todas as informações quantas lhe forem possíveis para a análise.

Para atender o método escolhido, separamos a análise em dois momentos:

- a) Primeiro momento: identificação do perfil dos sujeitos pesquisados, estas informações estão na parte inicial da entrevista, incluindo a questão um;
- b) Segundo momento, a partir da questão número dois da entrevista semiestruturada, e considerando todas as falas trazidas pelos sujeitos pesquisados, realizamos a análise dos dados.

Após a elaboração do instrumento de coleta de dados, partimos para a contextualização do campo de pesquisa, conforme segue abaixo.

### 3.4 Situando o campo de investigação

#### 3.4.1 Joinville: da colonização a contemporaneidade

De acordo com a Revista do Arquivo Histórico de Joinville (2007), a cidade de Joinville foi colonizada a partir do século 19 por imigrantes vindos da Alemanha, e

até hoje sua influência é nítida nas construções em estilo enxaimel, na gastronomia, nos nomes e até nos hábitos predominantes. Sua colonização também se deu por noruegueses, suíços, italianos e portugueses.

As terras que depois se tornaram a cidade de Joinville foram dadas de presente ao príncipe François Ferdinand Philipe, filho de Louis Philipe, rei da França, como dote da princesa Francisca Carolina, irmã do imperador Pedro II. O casal nunca chegou a conhecer as terras, e parte delas foi negociada com a Sociedade Colonizadora Hamburguesa. Esta sociedade era formada por banqueiros, empresários e comerciantes, que visavam conseguir lucro com a exportação dos europeus que queriam fugir da crise econômica, social e política que devastava a Europa por volta de 1840. O governo imperial brasileiro incentivou a imigração porque queria substituir a mão-de-obra escrava por colonos livres bem como “branquear” a população brasileira.

Ainda conforme a revista citada, por volta da década de 1880, surgem as primeiras indústrias têxteis e metalúrgicas na cidade. O mate transforma-se no principal produto de exportação da colônia Dona Francisca gerando as primeiras fortunas locais, porém esse crédito é de industriais vindos do Paraná, o que gera tensão na elite germânica, hegemônica até então. Nessa época já havia um grande movimento de associações culturais iniciadas por esta elite como tiro, canto, teatro, dança, também escolas, igrejas, hospital, entre outros.

O século XX foi decisivo para o desenvolvimento da cidade com uma série de fatores que aceleraram o seu desenvolvimento. No início deste século XX foi inaugurada a Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande, que cortava Joinville rumo a São Francisco do Sul, também nessa época surgiu a energia elétrica, o automóvel, o telefone e o sistema de transporte coletivo. Na educação, o professor paulista Orestes Guimarães promovia a reforma no ensino e na economia, o setor metal-mecânico estava se fortalecendo em decorrência do capital acumulado durante décadas pelos imigrantes germânicos e seus descendentes. Em 1926 a cidade já tinha 46 mil habitantes.

Em 1938 a participação dos alemães na sociedade brasileira mudou consideravelmente tendo em vista os efeitos da Campanha de Nacionalização promovida pelo governo Vargas: a língua alemã é proibida, as associações alemãs foram extintas, alemães e descendentes foram perseguidos e presos. Com a entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial, essas ações intensificaram-se ainda mais e

provocando desavenças entre a população luso-brasileira, alemã e seus descendentes, deixando sequelas na sociedade local.

Entre os anos de 1950 e 1980, Joinville vive o seu segundo grande surto de desenvolvimento: com o fim da segunda grande guerra o país deixou de receber produtos industrializados da Europa e com isso a cidade transformou-se rapidamente em um dos principais polos industriais do país.

Localizada na região nordeste do estado de Santa Catarina, situada ao lado da Baía da Babitonga, portanto próxima ao mar, Joinville possui extensas áreas de manguezais. Está distante apenas 180 km da capital que é Florianópolis e 120 km da cidade de Curitiba e sua proximidade com a BR 101 torna o acesso à cidade muito fácil.

Também conhecida como a Cidade das Flores, Manchester Catarinense, Cidade dos Príncipes e Cidade da Dança é considerada a maior cidade catarinense com 515.288 habitantes. Seu índice de desenvolvimento humano - 0,809 – é considerado um dos mais altos entre os municípios brasileiros<sup>26</sup>.

A cidade é considerada atualmente o terceiro pólo industrial da região sul do país e o primeiro do estado de Santa Catarina com aproximadamente 2.093 indústrias de transformação e 76.200 trabalhadores somente nesse setor, figurando entre os quinze maiores arrecadadores de tributos e taxas municipais, estaduais e federais. A atividade econômica da cidade está concentrada na indústria especialmente nos setores metalmecânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico. O comércio, seguido pelo setor de serviços e da construção civil também são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Em 2011, o Produto Interno Bruto - PIB de Joinville, considerado um dos maiores do país, girou em torno de 18.797.540.000,00<sup>27</sup>, com um PIB per capita no mesmo ano de R\$ 36.086,31.

Destacamos algumas das empresas que fazem parte do conglomerado industrial de Joinville, dos segmentos de metalurgia, química, plástico, têxtil e vestuário e construção civil: Tupy S.A., Franke Sistema de Cozinhas do Brasil Ltda, Cia. Industrial H. Carlos Schneider, Indústrias Vitória Ltda, Nova Motores e Geradores Elétricos Ltda., Wetzel S.A., Laboratório Catarinense S.A., Tigre S.A. Tubos e Conexões, Mexichem Brasil Indústria de Transformação Plástica Ltda., AB

---

<sup>26</sup> Dados disponíveis em: <https://ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/442-Joinville+Cidade+em+Dados+2014.html>. Acesso em: nov./2014.

<sup>27</sup> Fonte: Santa Catarina em Dados (2014).

Plast Manufaturados Plásticos Ltda., Companhia Fabril Lepper, Douat Têxtil Ltda., General Motors do Brasil, Grupo Whirlpool (Multibrás e Embraco), Schulz S.A., entre tantas outras.

O parque fabril não é a única característica marcante da cidade que pela tradição do seu povo, caracterizada por uma colonização europeia, traz em seu bojo fortemente marcadas as atividades culturais. Um dos seus maiores e mais conhecidos eventos culturais é o Festival de Dança, realizado anualmente desde 1982. Segundo o Informativo Oficial do Festival de Dança de Joinville, em 2014 este festival reuniu mais de 6,5 mil participantes e um público superior a 200mil pessoas, sendo considerado o maior festival de dança do mundo, orgulho de todos os joinvilenses.

Como resultado desse grandioso evento a cidade ganhou no ano de 2000 a primeira extensão estrangeira do Teatro Bolshoi de Moscou, Escola de Teatro Bolshoi no Brasil que conta com 325 alunos que representam 20 estados brasileiros, todos 100% bolsistas.

A Festa das Flores é outro grande evento que acontece há 75 anos na cidade, com a exposição de diversas plantas e flores com destaque especial para as orquídeas. Outro evento tradicional é a Coletiva de Artistas que acontece há 31 anos ininterruptos e o mais recente que é o Joinville Jazz Festival.

O turismo na cidade tem como atrativos o Parque Zoobotânico, Parque Caieira, Parque Ecológico Morro do Finder, Mirante, Estrada do Rio Bonito, Museu Arqueológico do Sambaqui, Museu Nacional de Imigração e Colonização de Joinville, Museu de Arte de Joinville, Museu Casa Fritz Alt, Museu da Bicicleta de Joinville, Galeria de Artes Victor Kursancew, Casa da Memória, Estação da Memória, Mercado Público, Barco Príncipe.

A cidade é reconhecida por estar entre as melhores do estado no quesito educação, em todas as esferas, pública e privada. É um dos melhores resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e em conjunto com outros municípios fez com que o estado ficasse entre os cinco melhores do país no ano de 2013. Por dois anos consecutivos, 2010 e 2011, os primeiros colocados gerais no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC foram estudantes da cidade de Joinville e durante quatro anos consecutivos, 2007, 2008, 2009 e 2010 obteve o melhor desempenho escolar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em termos de ensino superior a cidade conta com instituições como a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, a Católica de Santa Catarina – PUC Pontifícia Universidade Católica e o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e outras faculdades particulares que oferecem diversos cursos para atender à necessidade de formação dos munícipes.

As redes de ensino da cidade de Joinville são formadas por 317 instituições pertencentes à esfera pública e privada sendo que as instituições municipais atendem a educação infantil e ensino fundamental; as instituições estaduais atendem ao ensino fundamental, médio, profissionalizante e universitário; as instituições federais nas modalidades técnicas profissionalizantes e universitárias; instituições privadas atuam em todas as modalidades.

A tabela abaixo contém os dados mais recentes publicados em relação a como estão distribuídas as redes de ensino por esfera e por modalidade.

Tabela 3: Redes de ensino na cidade de Joinville

Rede	Área	Educação		Ensino	Ensino	Ensino	Total da Rede <sup>28</sup>
		Infantil	Fundamental	Médio	Superior		
		0 3 anos	4 a 5 anos				
<b>Federal</b>	Urbana	-	-	-	-	2	2
<b>Estadual</b>	Urbana	-	-	36	36	01	40
	Rural	-	-	-	-	-	-
<b>Municipal</b>	Urbana	56	60	63	-	-	121
	Rural	-	10	20	-	-	20
<b>Particular</b>	Urbana	111	116	29	19	11 <sup>29</sup>	135
	Rural	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>		167	186	148	55	14	317

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013 e Secretaria Estadual de Educação, Sinpronorte, 2012, 1º semestre. IPPUJ, Joinville em Dados, 2014.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação - SME, em 2013 essa rede de ensino foi responsável por 122.819 matrículas na educação básica, considerando o

<sup>28</sup> As unidades escolares que atendem mais de uma modalidade de ensino foram computadas de acordo com o atendimento, por isso a diferença no valor total de unidades escolares.

<sup>29</sup> Incluídas as faculdades à distância.

ensino técnico e a educação de jovens e adultos, e 23.297<sup>30</sup> matrículas no ensino superior. A SME informou que as matrículas referentes aos estudantes da educação especial não foram incluídas nas respectivas modalidades que frequentaram. Porém, dados referentes ao ano de 2013, disponíveis no Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação<sup>31</sup>, apresentam um número de 1.634 alunos, com idade entre 4 a 17 anos, com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no município de Joinville. Desse total, 1.211 matrículas estão nas classes comuns, 134 nas classes especiais e 289 em escolas exclusivas. Cabe ressaltar que somando as matrículas das classes especiais e das escolas exclusivas temos um total de 423 alunos que não estão frequentando o ensino regular. Em relação ao ano de 2014, segundo a mesma fonte, foram realizadas 1.850 matrículas, distribuídas em 1.503 matrículas em classes comuns e 347 matrículas em escolas inclusivas. Comprando os dados, é possível constatar que houve um avanço em relação ao número de matrículas nas classes comuns entre os anos de 2013 e 2014, pois o percentual de estudantes público alvo da educação especial que não estavam matriculados no ensino regular foi de 25,9% e de 18,8% respectivamente.

O Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação, também registra que foram realizadas 463 matrículas de estudantes público alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental e 157 matrículas na etapa do Ensino Médio, no ano de 2014.

Esses dados apontam para um crescimento no atendimento das pessoas público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão. Contudo, faz-se necessário um olhar especial para as 306 matrículas que deixaram de ser realizadas quando da passagem do ensino fundamental para o ensino médio.

Em relação ao ano de 2015, segundo Ofício nº 150-GAB/Secretaria de Educação de Joinville, de 12 de junho de 2015, o número de crianças com deficiência atendidas nessa rede é de 1.379. Não conseguimos dados oficiais relativos ao ano de 2015 em outras redes de ensino.

---

<sup>30</sup> No ensino superior e no ensino regular profissionalizante estes números de matrículas não necessariamente significam o número de formandos, tendo em vista que o índice de evasão destas instituições, nestas modalidades, chega à casa de 20% .

<sup>31</sup> Dados disponíveis em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>. Acesso em maio/2015

Um dado apontado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville – IPPUJ (2014), chama a atenção para o grau de escolarização da população joinvilense, aproximadamente 43% da população possui o ensino fundamental e médio incompletos, ou seja, não fechou o ciclo da educação básica. Esse é um número significativo se considerarmos o porte da cidade, por outro lado se considerarmos sua vocação para a indústria de transformação esse pode ser um reflexo decorrente da necessidade das pessoas ingressarem mais cedo no mundo do trabalho. A tabela abaixo apresenta em detalhe a escolaridade da população joinvilense.

Tabela 4: Grau de escolaridade da população de Joinville

<b>Escolaridade</b>	<b>Percentual</b>
Analfabeto	1,88
Até o ensino fundamental incompleto	32,48
Ensino Fundamental Completo	14,08
Ensino médio incompleto	10,03
Ensino médio completo	23,32
Superior incompleto	5,43
Superior completo	4,83
Pós Graduação/Mestrado/Doutorado	1,01
Não se aplica (não foram consideradas crianças de 0 a 6 anos de idade)	6,94

Fonte: IPPUJ / IPC - Instituto de Pesquisa Catarinense LTDA. (2010) - Pesquisa Origem Destino, 2010.

Ainda complementando os dados da cidade, o Censo Demográfico do IBGE de 2010 indica que dos 160.651 domicílios visitados, 37,14%, tem uma renda per capita que varia de 1 a 2 salários mínimos, é o maior índice seguido de 23,91% que tem uma renda entre  $\frac{1}{2}$  e 1 salário mínimo. A renda per capita com mais de 5 salários mínimos representa apenas 6,67 dos domicílios visitados. Vejamos a tabela abaixo.

Tabela 5: Renda per capita em Joinville

<b>Renda em Salário Mínimo</b>	<b>Participação %</b>	<b>Participação Acumulada %</b>	<b>Domicílios</b>
Menos de ½ salário mínimo	7,47	7,47	12.026
Mais de ½ a 1 salário mínimo	23,91	31,38	38.413
De 1 a 2 salários mínimos	37,14	68,52	59.662
De 2 a 3 salários mínimos	13,86	82,38	22.269
De 3 a 5 salários mínimos	9,07	91,45	14.569
Mais de 5 salários mínimos	6,67	98,12	10.708
Sem rendimento	1,87	100	3.004
Total de Domicílios	100		160.651

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Os dados apresentados nesse tópico ofereceram um panorama geral da cidade no que diz respeito a sua vocação, a educação e a cultura, aspectos que compõem a vida dos munícipes e subsidiarão a análise dos dados desta pesquisa.

### 3.5 SENAI: lócus da pesquisa

O SENAI está inserido no contexto da educação profissional desde 22 de janeiro de 1942, criado pelo Decreto - Lei nº 4.048 no governo do Presidente Getúlio Vargas. Este decreto previa que as industriais deveriam recolher a contribuição de 1,0% sobre o total da folha de salários pago aos seus empregados. É uma empresa de direito privado com características contábeis públicas, organizada e administrada pela Confederação Nacional da Indústria, e está presente em 26 estados mais o Distrito Federal, contabilizando 797 unidades com aproximadamente 2,3 milhões de matrículas anuais. É considerada a maior instituição de educação profissional da América Latina.

Em Santa Catarina o SENAI foi criado em 1954, com a missão de contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, por meio de Educação Profissional e Tecnologia. No estado são 58 unidades operacionais que realizaram em 2014 mais de 1,5 milhão de matrículas (FIESC, 2010).

Figura 1: Unidades do SENAI/SC



Fonte: SCHLUPP, Hildegard. Apresentação Joinville – Comunicação estratégica. SENAI Joinville, 2014.

O SENAI em Santa Catarina desenvolve atividades de educação profissional e tecnológica, serviços técnicos e tecnológicos e inovação. Em educação profissional atua nos níveis básico, técnico e tecnológico. De acordo com FIESC (2010), esses níveis estão assim divididos:

#### **Nível básico:**

- Aprendizagem Industrial: cursos ou programas destinados a jovens com idade entre 14 e 24 anos incompleta, com uma carga horária mínima de 800 horas. Caso o candidato possua deficiência, não existe idade máxima para ele ingressar em um curso. Os cursos assim denominados são gratuitos e atendem a uma legislação específica.
- Qualificação profissional: cursos ou programas destinados para o desenvolvimento de competências profissionais reconhecidas no mercado de trabalho. Estes cursos devem ter uma carga horária mínima de 160 horas.
- Aperfeiçoamento profissional: cursos e programas que objetivam atualizar, ampliar ou complementar competências profissionais adquiridas no trabalho ou em outro cursos, não caracterizando um nova profissão.

#### **Nível técnico:**

- Ensino Médio Articulado a Educação Profissional: etapa de consolidação da educação básica, e mais especificamente de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento. Segundo a LDBEN, o ensino médio profissionalizante tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e o aprimoramento do estudante como pessoa humana incluindo a formação ética, estética, política e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

- Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio: destina-se às pessoas regularmente matriculadas no 2º ou 3º ano do ensino médio ou egressos. Os cursos devem respeitar a carga horária definida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que varia conforme a área do curso, bem como seguir a legislação vigente.

- Especialização Profissional Técnica de Nível Médio: são cursos destinados aos egressos de cursos técnicos, que buscam o aprofundamento de competências profissionais adquiridas por meio da educação profissional continuada, voltados para objetivos técnico-profissionais específicos, adequados às rápidas mudanças do mercado de trabalho.

#### **Nível tecnológico:**

- Graduação Tecnológica, destinada aos egressos do ensino médio que queiram realizar um curso superior. Trata-se de curso de graduação com características especiais, distinto do bacharelado, cuja conclusão dá direito ao diploma de tecnólogo. Esta modalidade de ensino tem como agente regulador o Ministério da Educação e Cultura – MEC e deve seguir as recomendações contempladas no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Este catálogo tem como objetivo organizar e orientar a oferta de cursos superiores de tecnologia atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.

- Pós-graduação *Lato Sensu* em Nível de Especialização: destinado a candidatos portadores de diploma de graduação. Estes cursos objetivam o aprofundamento de conhecimentos em disciplina ou área restrita do saber, aproximando os estudantes das atualizações que ocorrem nas diversas áreas do conhecimento, dando ênfase

ao campo específico da habilitação escolhida, visando, ainda, à iniciação à pesquisa científica.

Na área de atuação de Serviços Técnicos e Tecnológicos o SENAI tem como objetivo promover ações destinadas à criação, inovação e ou melhoria de processos e produtos ou ao desenvolvimento de conhecimentos e informações sobre os mesmos, bem como a certificação de produtos e processos. Algumas atividades realizadas nas empresas: Serviços de Inspeção, Assessoria e Consultoria em Gestão Empresarial, Assessoria e Consultoria em Processo Produtivo, Ensaio de Proficiência, Inovação de Produto, Inovação de Processo, entre outros (SENAI, 2014).

Em se tratando de inovação, a instituição conta com três institutos: Instituto SENAI de Inovação em Sistemas Embarcados, situado na cidade de Itajaí (SC); Instituto SENAI de Inovação em Sistemas de Manufatura e Instituto SENAI de Inovação em Laser ambos situados em Joinville (SC). Estes institutos foram estruturados para atuar em áreas estratégicas, de forma a promover o aumento da competitividade das empresas promovendo a inovação e o desenvolvimento de novas tecnologias para a indústria (SENAI, 2014)

Esta é a estrutura de atuação do SENAI em Santa Catarina. Em algumas unidades do estado a atuação se dá apenas nos níveis básico e técnico, em outras a atuação se dá em todos os níveis e modalidades. O SENAI de Joinville é uma das unidades que mais se destaca dentro deste cenário, pois suas atividades iniciaram em 1944 o que oportunizou a instituição acompanhar o desenvolvimento da cidade.

### 3.5.1 SENAI Joinville - cenário atual

Como já mencionado anteriormente, no município de Joinville o SENAI inicia suas atividades no ano de 1944, com a instalação de uma Unidade de Formação Profissional, com programas de Aprendizagem Industrial na área Elétrica e Mecânica, sob a administração do SENAI Paraná. Teve como primeira sede a Escola Prática de Comércio Martins Veras, mudando-se posteriormente para o Círculo Operário de Joinville onde permaneceu até julho de 1946, quando passou a funcionar em prédio próprio (FIESC, 2010).

Em 31 de dezembro de 1953, o SENAI/SC desvinculou-se do SENAI – Departamento Regional do Estado do Paraná passando a ter delegação própria. A partir de 1º de janeiro 1954, estabeleceu seu Departamento Regional na capital do Estado e passou a coordenar as atividades das Unidades localizadas no seu perímetro. Nesta evolução, a Unidade de Joinville transformou-se em Centro de Formação Profissional - CFP, tornando-se referência na formação de recursos humanos para a indústria Metalmeccânica da região (FIESC, 2010).

Segundo SENAI (2014), a demanda crescente do mercado exigiu uma ampliação significativa das unidades do SENAI em todo o estado. Assim, em 1978, foi inaugurado mais um CFP, desta vez na região Norte da cidade, mais especificamente no Distrito Industrial, o Centro de Formação Profissional – Joinville/Norte. Foi instalado numa área de 20.000 m<sup>2</sup> e 5.400 m<sup>2</sup> de área construída.

As duas Unidades em Joinville tornaram-se então, fundamentais no processo de preparação de profissionais na região, diversificando suas ações de qualificação e aperfeiçoamento voltados à Mecânica Geral, Ferramentaria, Manutenção Industrial, Mecânica Automotiva e Eletroeletrônica. Em janeiro de 1984, o Sindicato das Indústrias de Fiação e Tecelagem de Joinville firmou convênio de cooperação com o SENAI. O objetivo deste convênio foi incorporar as competências destas instituições ou desenvolvimento e à modernização do setor têxtil e de confecção da região, capacitando e aperfeiçoando os profissionais das empresas do ramo. Assim, as instalações do Centro de Treinamento Têxtil de Joinville – CETEJE, foram transferidas para a Unidade de Joinville, em comodato.

Frente ao crescente desenvolvimento do parque fabril da cidade, a partir de 1997 a instituição passa a oferecer cursos técnicos profissionalizantes para a comunidade.

Em novembro de 2001, a Faculdade de Tecnologia SENAI Joinville passa a abrigar a sua primeira graduação com a autorização do Curso Superior de Tecnologia de Operação e Manutenção em Mecatrônica Industrial, hoje denominado Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica. A Faculdade conta com mais três cursos de graduação tecnológica e outros de pós-graduação lato sensu.

No ano de 2003, foi implementado o ensino médio articulado com a educação profissional, nas instalações do SENAI Norte II, em prédio que abriga apenas esta modalidade de ensino. Em 2004, o ensino médio inicia suas atividades na unidade

do SENAI Sul. Atualmente é considerada a maior instituição particular em Joinville que oferece o ensino médio, sendo 15 turmas na unidade Norte II e 07 turmas na unidade Sul, totalizando 22 turmas. Estes quase 600 estudantes que cursam o ensino médio tem oportunidade de matricular-se em um curso técnico profissionalizante no contra turno, e com isso ao finalizar o ensino médio recebem, também, uma certificação de técnico em: Automação Industrial, Fabricação Mecânica, Informática, Produção da Moda, Química ou Informática para WEB. Estes cursos não tem custo para o estudante.

O Instituto SENAI de Inovação em Sistemas de Manufatura foi instalado em 2014 e tem como objetivo fortalecer as empresas e dar apoio às indústrias no quesito inovação em melhorias de processo e no desenvolvimento de novos produtos. Atualmente conta com cinco laboratórios, atuando nas áreas de projeto e simulação de produtos, engenharia reversa, metrologia e plásticos. Este é o único instituto no país em sua especialidade, abrangendo vários setores da indústria como automobilístico, óleo e gás, metalmecânica, aeronáutico, instrumentação, medicina entre outros.

Desde o seu surgimento o SENAI mantém a sua missão que é de contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, por meio de Educação Profissional e Tecnologia. Pelo histórico da instituição acima descrito, pode-se perceber que houve uma evolução significativa na oferta dos processos educacionais da instituição, deixando de atender somente o nível básico da educação profissional chegando até a pós-graduação e aos institutos de inovação, trazendo na sua metodologia de ensino o binômio educação e tecnologia. Educação no sentido de que o estudante possa construir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes que permitam a ele agir com autonomia e com responsabilidade, e tecnologia no sentido de disponibilizar ambientes atualizados onde possam ser realizadas práticas contextualizadas com as situações vivenciadas no mundo do trabalho. (SENAI, 2013).

O SENAI de Joinville atualmente conta com seis unidades para atendimento na região.

Figura 2: Unidades de ensino do SENAI Joinville



Fonte: SCHLUPP, Hildegard. Apresentação Joinville – Comunicação estratégica. SENAI Joinville, 2014.

Atuando nos segmentos industriais de alimentos, automotivo, construção civil, automação industrial, eletroeletrônica, metalmeccânica, segurança do trabalho, têxtil e vestuário, tecnologia da informação e gestão empresarial, a instituição chegou em 2014 a aproximadamente 20.000 matrículas, considerando as matrículas em EaD.

### 3.5.2 Programa SENAI de Ações Inclusivas – PSAI

O Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina atua, desde 1990, com a inclusão de pessoas com deficiência em suas mais de 30 unidades operacionais espalhadas pelo estado.

O SENAI/SC, em parceria com o Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia do Departamento Nacional (DN/CIET), atuou de forma pioneira no atendimento a pessoas com deficiência. Pode-se dizer que a história da inclusão no SENAI/SC se confunde com a história da inclusão no SENAI nacional.

As questões sobre a pessoa portadora de deficiência e as ações para sua inclusão foram discutidas em 1990 na “27ª Reunião da Comissão Técnica do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR)”, que aconteceu no Caribe, onde a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por intermédio do Conselho Regional de Reabilitação Profissional, propôs ações para a inclusão no processo produtivo.

A proposta apresentada reportou-se a sua participação ativa e normalizada nos programas de formação profissional, reconhecida pelos presentes como sendo o cumprimento do princípio da igualdade de oportunidades. A aprovação dessa proposta gerou um encontro em Montevideu (Uruguai), no ano seguinte, envolvendo 10 representantes de instituições de formação profissional da América Latina e do Caribe, de organizações empresariais, sindicatos, além de entidades não-governamentais vinculadas ao portador de deficiência. (DOCUMENTO, 2010).

A partir desse encontro os organismos envolvidos, sob a coordenação técnica do *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento em la Formación Profesional* (CINTERFOR), decidiram pelo desenvolvimento de uma ação gradual e sistematizada que se voltasse à inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de formação profissional, buscando otimizar os recursos e as possibilidades existentes em cada região. Assim, desde o referido evento, foram desencadeados estudos e atividades, em colaboração com diversas instituições, para um maior conhecimento da realidade em questão, bem como para refletir sobre estratégias e práticas efetivas para a solução do problema.

Entre 1996 e 1997, visando dar prosseguimento às ações da inclusão, teve início o **Projeto Apoio à Integração Normalizada de Pessoas Portadoras de Deficiência nas Instituições de Formação Profissional da América Latina e Caribe**, que tinha como propósito “[...] contribuir para o alcance de uma maior integração das pessoas portadoras de deficiência no desenvolvimento econômico e social do seu país” (OIT.CINTERFOR, 1996 apud DOCUMENTO, 2010). No Brasil, o Departamento Nacional do SENAI assumiu a coordenação geral do projeto e o desenvolvimento das atividades ocorreu sob a coordenação técnica do Departamento Regional do SENAI/SC.

A metodologia seguiu a orientação da Coordenação Principal do Projeto, CINTERFOR/OIT, e sua execução foi acompanhada por consultoria técnica especializada na área, contratada pelo SENAI/SC.

Entre outras ações desse projeto, destaca-se a sugestão de proposta metodológica para a extensão do Projeto de Integração Normalizada à Formação Profissional, surgindo dessa forma as primeiras ações corporativas do SENAI/DN quanto ao atendimento das pessoas com deficiência.

Desde 1996, as unidades educacionais do SENAI/SC vêm adequando arquitetonicamente todas as suas unidades operacionais, oportunizando dessa forma o acesso a todos, bem como exercendo seu papel de agente formador por meio da realização de ações que visem o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade.

Como resultado desse trabalho, em 1999 se concretiza o projeto piloto de atendimento ao Portador de Necessidades Especiais do Departamento Nacional do SENAI. O projeto tinha como objetivo a inclusão de forma normalizada das pessoas com deficiência nos programas de formação profissional. O SENAI/SC, juntamente com outros quatro departamentos regionais, teve papel importante em sua disseminação, sendo inclusive um referencial na sua região geográfica.

Em 2001, em decorrência do sucesso do projeto piloto, o Departamento Nacional do SENAI apresentou o “Projeto Nacional de Inclusão do Portador de Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional do SENAI e no Mercado de Trabalho” (Projeto PNE), seguindo com este nome até 2004. Em 2008, no entanto, com o Movimento Educação Profissional para a Nova Indústria, o projeto passou a se chamar “Programa SENAI de Ações Inclusivas – PSAI – Respeito às Diferenças”, em consequência de buscar trabalhar também as vertentes de raça, etnia e gênero.

O programa, no estado de Santa Catarina, conta com parcerias importantíssimas que contribuem de maneira significativa para o seu desenvolvimento. Dentre elas estão a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, a Associação Catarinense para Integração do Cego - ACIC, o Instituto Guga Kuerten, a Delegacia Regional do Trabalho - DRT, entre outras empresas dos mais diversos segmentos.

Em todas as unidades do SENAI/SC existe um interlocutor do PSAI, ou seja, uma pessoa responsável por disseminar e organizar as ações inclusivas na escola. Esse profissional é responsável por orientar os professores sobre as estratégias a serem utilizadas com os estudantes que apresentam deficiência ou alguma necessidade especial, fazer contato com as famílias, acolher esses estudantes, bem

como acompanhá-los durante todo o tempo que permanecem na instituição, juntamente com os demais atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Esse interlocutor participa, também, de formações específicas para o desempenho de suas atividades e de encontros estaduais promovidos pela regional para a disseminação e troca de experiências. Em todas as unidades educacionais do SENAI/SC essa função é desempenhada pela coordenadora pedagógica, porém existem outros atores que contribuem com as ações inclusivas na escola, como os professores que participam das reuniões com a família e acompanham o desenvolvimento desses estudantes em sala de aula. As unidades também têm como parceiro o Grupo de Apoio Local (GAL), composto por representantes de instituições que têm experiência no atendimento a pessoas deficientes e que possam contribuir com os encaminhamentos didático-pedagógicos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

O SENAI entende que promovendo essas ações está contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país, que por sua vez é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados sem reservas em 30 de março de 2007.

Corroborando com essa proposta, o PSAI apresenta significativos compromissos do sistema Confederação Nacional da Indústria / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (CNI/SENAI) no que diz respeito à inclusão e à permanência no mercado de trabalho como princípios edificantes de uma sociedade para todos.

Nas tabelas 6 e 7 apresentamos dados relativos às matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais, nos últimos dois anos, para contextualizar a ação da instituição em Joinville.

Tabela 6: Número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no ano de 2013.

Modalidade	Condutas Típicas	Auditiva	Física	Visual	Intelectual	Total
Aperfeiçoamento e Qualificação	01	09	02	-	11	23
Aprendizagem Industrial	-	01	-	-	04	05
Curso Técnico	-	03	-	01	-	04
Ensino Médio	07	01	01	-	-	09
Curso Superior	-	-	04	-	-	04
Pós- Graduação	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>14</b>	<b>07</b>	<b>01</b>	<b>15</b>	<b>45</b>

Fonte: Relatório Sistema de Gerenciamento de Negócios do SENAI/SC

Tabela 7: Número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no ano de 2014.

Modalidade	Condutas Típicas	Auditiva	Física	Visual	Intelectual	Total
Aperfeiçoamento e Qualificação	07	08	-	-	08	23
Aprendizagem Industrial	-	01	-	-	01	02
Curso Técnico	04	05	-	01	01	11 <sup>32</sup>
Ensino Médio	10	02	01	-	01	14
Curso Superior	01	-	05	-	-	06
Pós-Graduação	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>01</b>	<b>11</b>	<b>56</b>

Fonte: Relatório Sistema de Gerenciamento de Negócios do SENAI/SC – SGN

O Programa SENAI de Ações Inclusivas objetiva oportunizar às pessoas com deficiência a formação profissional para que seja possível a inserção de cada sujeito no mercado de trabalho de forma digna e cidadã. Os valores adotados pelo Programa, que estão alinhados com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

<sup>32</sup> Esse número corresponde ao total de estudantes com deficiência matriculados em um curso técnico, sendo que apenas 05 desses são egressos do ensino médio, nosso critério para a pesquisa.

com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, são: acessibilidade (em todas as acepções do termo), inclusão, direito à educação, ao trabalho e equiparação de oportunidade.

Diante deste contexto, buscamos pesquisar o que estudantes com deficiência, egressos do ensino médio, matriculados em um curso técnico no SENAI de Joinville dizem sobre suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas em relação ao ensino superior, conforme segue na análise de dados.

## 4 Analisando as falas dos estudantes

Partindo da compreensão de que cada sujeito é singular e tem sua própria identidade e esta assegurará a sua individualidade na interação com o outro e, conseqüentemente com a sociedade, iniciamos este capítulo com a reflexão de Santos (1995, p.14), que afirma: “Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”.

É nessa perspectiva que analisaremos os dados desta pesquisa considerando a singularidade de cada estudante com deficiência pesquisado, sem, contudo, deixar de considerar o que aponta Lancillotti (2003), que o singular é a expressão do universal. Ainda segundo a mesma autora, não há como entender o sujeito singular a não ser mergulhado no universal.

Nos capítulos anteriores, fundamentamos alguns conceitos que nos deram o aporte teórico necessário à compreensão das falas dos sujeitos que optaram por frequentar o ensino profissionalizante ao invés de ingressarem no ensino superior. Com essa intenção foram estruturadas 03 categorias de análise: - Trajetórias familiares - Trajetórias Escolares; e – Expectativa em relação ao ingresso no ensino superior.

Dessa forma, iniciamos a análise apresentando a caracterização dos estudantes com deficiência pesquisados.

### 4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Na educação básica, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é organizado visando apoiar o desenvolvimento dos estudantes, e obrigatoriamente deve ser ofertado pelos sistemas de ensino. A realização desse atendimento deve ocorrer no turno inverso ao da classe comum, na própria instituição de ensino ou centro especializado que realize o serviço educacional.

Na modalidade de jovens e adultos, bem como na educação profissional, as ações da educação especial promovem a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação

social. Essas definições estão no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC), de 09 de outubro de 2007.

No contexto em que nos encontramos identifica-se uma dualidade entre o que é determinação legal e o que há de concreto no oferecimento da educação inclusiva dos sujeitos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Para iniciar o diálogo com os participantes da pesquisa, nos apresentamos e explicamos a intencionalidade ao pesquisar esse tema. Com a concordância dos estudantes expressa ao assinarem o TCLE, iniciamos a obtenção de informações referentes à identificação pessoal: ano de nascimento; sexo; qual a sua deficiência; ano de conclusão do ensino médio; em que curso técnico está regularmente matriculado, por que a escolha desse curso.

Os cinco<sup>33</sup> sujeitos da pesquisa têm idade entre 19 e 32 anos, sendo que 03 deles são considerados jovens e 02 são considerados adultos. Essa parametrização de faixa etária está na Política Nacional de Juventude (2006, p. 5), que “[...] considera jovem no Brasil o cidadão com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos [...]”. Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo masculino, solteiros e residem com suas famílias, sendo que três estão noivos.

Constatamos que todos os estudantes pesquisados estudaram em escola pública, que o S01 reprovou duas vezes no ensino fundamental, o S04 concluiu os onze anos de escolarização básica com a idade preconizada pela Constituição Federal vigente e que os S02, S03 e S05 enfrentaram algumas situações adversas que os levaram a concluir a educação básica com idade superior à prevista:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica **obrigatória** e **gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram **acesso na idade própria**; (grifos do autor) (BRASIL, 1988)

A LDB (artigo 4, I) segue a Constituição Federal quanto à idade para ingresso na educação básica e a define da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. Em se tratando de progressão escolar, no inciso V, da mesma legislação, está definido que o estudante terá acesso aos níveis mais

---

<sup>33</sup> No Período da realização da pesquisa haviam seis estudantes com deficiência, porém um deles desistiu do curso por motivo de doença. Era uma estudante com deficiência auditiva.

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo **a capacidade de cada um** (grifo nosso).

Considerar a capacidade de cada um significa dizer que todos possuem a capacidade de aprender, porém há que se respeitar a subjetividade presente no tempo e no ritmo com que essa aprendizagem ocorre, bem como as condições ou características pessoais, além dos estímulos aos quais o sujeito foi exposto.

Desta maneira, há de se considerar que o acesso na idade própria e a progressão dos sujeitos estão associados à condição de cada um de se apropriar dos saberes que fazem parte do currículo em cada etapa da educação visto que esse é um direito de cada um. Nenhum estudante poderia progredir para estudos posteriores sem que para isso tivesse condições. Entendemos que, pela ótica do governo neoliberal é muito mais interessante que cada estudante cumpra a sua escolarização básica nos doze anos preconizados pela legislação<sup>34</sup>, pois assim não se investe no mesmo sujeito duas vezes. Cada ano que um estudante fica a mais na escola representa um aumento no governo do governo, e dentro do modelo de produção capitalista no qual estamos inseridos isso é indesejável. Portanto, a escola contribui com esse modelo a medida que promove a progressão de estudantes sem que esses estejam em condições reais de ingressarem nas etapas mais avançadas de estudos fomentando a reprodução das classes sociais destinando os estudos longos a uns e não a outros (Souza e Silva 2003).

Com relação a atividade laboral, quatro sujeitos pesquisados trabalham em empresas de grande e médio porte no município de Joinville. O sujeito 04, que é o mais novo, em consenso com a família optou por ficar estudando no período vespertino e intenciona procurar um estágio quando estiver no último semestre do curso.

S01 possui deficiência física, possui 33 anos, apresenta uma hemiparesia em decorrência da falta de oxigenação no cérebro. Como sequela ficou com o lado esquerdo do corpo comprometido, ou seja, com uma redução na mobilidade. Em suas palavras, ao caracterizar suas limitações, diz que: “[...] *puxo um pouco a perna e o braço é bobo.*” Durante sua escolarização reprovou duas vezes, uma na primeira série e outra na segunda série do ensino fundamental. Este fato, segundo o próprio sujeito, não o desestimulou, pois vem de uma família que sempre o apoiou muito.

---

<sup>34</sup> A mudança para nove anos de ensino fundamental foi posterior a estes estudantes terem concluindo esta etapa da escolarização básica.

S02 tem 26 anos, possui deficiência auditiva<sup>35</sup> porque a mãe contraiu rubéola durante a sua gravidez. Aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos 03 anos, e aos 06 anos já a utilizava com fluência. Boa parte da sua escolarização foi sem intérprete, pois segundo ele “[...] *nem sempre a escola disponibilizava este profissional.*”

O sujeito 03 tem 24 anos possui deficiência auditiva, em consequência também da rubéola que sua mãe contraiu durante a gravidez. Nasceu ouvinte e seguiu assim até os 02 anos de idade. Durante esse período, comentou que sua saúde foi bastante frágil e que por isso necessitava de cuidados constantes. Como esses cuidados não foram adequadas, ele foi perdendo a audição gradativamente. Nesse momento, ele menciona que sua mãe o obrigava a falar “[...] *não podia fazer mímicas, gestos, tinha que falar.*” Essa situação, aliada ao distanciamento de uma linguagem acessível fez com ele se alfabetizasse tardiamente (aos 10 anos de idade) e somente aos 20 anos conheceu a linguagem de sinais. Percebemos ao longo da entrevista que esse sujeito ainda tenta falar, mesmo usando a língua brasileira de sinais.

O sujeito 04 tem 19 anos, possui deficiência visual. Sua deficiência é congênita, nasceu sem visão no olho direito e com 80% de visão no olho esquerdo. Sempre lidou bem com a deficiência, segundo ele “[...] *o fato de ter dificuldades para enxergar nunca me fez sentir deficiente, mas ressalta que [...] isto influenciou bastante em sua escolarização.*” Esse sujeito também comentou que sua relação com o pai (que é padrasto, mas ele chama de pai), é um pouco complicada. O pai não dá importância para o estudo e diz que quando ele concluir o curso técnico deverá trabalhar para contribuir com as despesas da casa assim como o irmão o faz. Outra questão que o entristece é a maneira como o pai se relaciona com a sua mãe, que segundo ele é uma batalhadora.

Sujeito 05 tem 32 anos, possui deficiência auditiva em decorrência de a sua mãe ter ficado muito doente durante a sua gravidez, com muita febre e algumas vezes febre muito alta. Este sujeito conta que “[...] *a mãe tinha um rádio de pilha que a acompanhava o dia todo. Ela dava o rádio para ele segurar, para colocar no rosto e sentir o som. Depois contava para ele o que havia sido noticiado ou cantado.*” Dos

---

<sup>35</sup> As entrevistas com os três deficientes auditivos foram realizadas com a participação de intérprete de LIBRAS e as falas foram transcritas literalmente, o que explica o uso da terceira pessoa do singular (ele) quando o sujeito entrevistado, o deficiente, está na verdade falando dele mesmo.

10 aos 11 anos fez acompanhamento com fonoaudiólogo, segundo ele porque “[...] a mãe queria que ele aprendesse a sentir os sons bem como para fazer exercícios vocais [...]”. Aos 11anos já conhecia a linguagem de sinais. Está fazendo o seu segundo curso técnico.

Os cursos frequentados pelos estudantes com deficiência pesquisados têm duração de dois anos, e são organizados em 04 semestres. No momento da entrevista eles estavam regularmente matriculados nos seguintes Cursos Técnicos - CT:

- sujeito 01 “CT em Segurança no Trabalho”, terceiro semestre;
- sujeito 02 “CT em Mecânica”, terceiro semestre;
- sujeito 03 “CT em Mecânica”, terceiro semestre;
- sujeito 04 “CT em Informática”, terceiro semestre;
- sujeito 05 “CT em Plástico”, primeiro semestre.

S01, quando perguntado sobre o porquê da escolha pelo CT em Segurança no Trabalho relatou que “[...] **pelas oportunidades de trabalho nesta área** e [...] *participo de muitos eventos na empresa que envolvem a segurança, acho que exerço uma certa liderança.*” Esse estudante trabalha no laboratório de tribologia, laboratório em que se realizam testes de desgaste e compatibilidade química dos materiais. Esse é o seu segundo curso técnico.

S02 está cursando o técnico em Mecânica, trabalha como operador de produção, e diz que a sua escolha foi porque “[...] o **mercado de trabalho valoriza este curso**, porém ressalta que quer mesmo é fazer o técnico em *Manutenção Automotiva [...]*”.

Para S03, a escolha pelo CT em Mecânica foi orientada pelo seu superior na empresa em que trabalha. “*Passei no SENAI para ver quais cursos tinham e levei para a empresa, o meu chefe disse que este era bom.*” Sua função é de operador de CNC – Controle Numérico Computadorizado.

S04 matriculou-se no técnico em Informática por “**indicação de um amigo, [...]** *também gosto bastante desta área, tem futuro*”. Esse estudante ainda não está trabalhando, apenas estuda.

A escolha do sujeito 05, segundo ele, se deu pela relação com a área em que trabalha – área de plásticos “*percebi que este curso pode me ajudar profissionalmente.*” É o seu segundo curso técnico, o que pode indicar sua

identificação com esse tipo de curso. Trabalha como operador de produção na área de injeção de plásticos.

É importante destacar a relação que os sujeitos pesquisados fazem entre o curso que escolheram e com o campo de atuação profissional, bem como a valorização da profissão. Temos, nesse momento, dois pontos a serem analisados: o trabalho, como direito e condição *sine qua non* para (re)produzir a sua existência e a valorização desse trabalho que para o capitalismo industrial é uma mercadoria a ser vendida.

Nessa perspectiva, Moreira (2014) nos alerta que a essência do trabalho deixa de existir, a capacidade de trabalhar é o que está sendo vendido pelo trabalhador, o que o desumaniza. Nessa relação de venda, quanto mais qualificado for o profissional, melhores serão as suas chances de se manter trabalhando. Sim, de se manter, pois a relação entre escolaridade exigida para a contratação e o tipo de contratação exercida pelos trabalhadores nem sempre lhe garantem melhores salários.

Nesse sentido, Ribeiro e Neder (2009, apud KUENZER, 2012, p. 505), afirmam que “a elevação do nível de exigência no que se refere à escolaridade nem sempre tem relação com a necessidade de qualificação”. Ainda, segundo esta pesquisa, cada vez mais as empresas estão exigindo níveis de escolarização mais altos para funções mais básicas, pois isso reduz os custos com o processo seletivo uma vez que existem muitas pessoas com baixa escolarização à procura de trabalho e isto traria um grande número de candidatos à vaga, além disso, mesmo para exercer funções mais simples, dentro da empresa, os funcionários precisam participar de capacitações, qualificações e isto requer certa compreensão de conhecimentos científicos e tecnológicos, como afirma Kuenzer (2012).

Essa situação está como pano de fundo nesse modelo de sociedade capitalista na qual estamos inseridos, em que a mais valia não é percebida pela maioria das pessoas que apenas tentam manter sua condição humana por meio do trabalho. E para a pessoa com deficiência isto não é diferente, como podemos perceber na fala dos sujeitos, pois há um crescimento no número de pessoas com deficiência que buscam inserção no mercado de trabalho.

De acordo com a RAIS – Relação Anual de Informações Sociais, do ano de 2012, observou-se um aumento de 1,54% no número de pessoas declaradas como deficientes, representando um acréscimo de cinco mil empregos. São 330,3 mil

vínculos declarados como Pessoa com Deficiência - PcD, o que corresponde a 0,70% do total de vínculos empregatícios. Desse total, 65% são do gênero masculino, 214,7 mil, e 35% são do gênero feminino, 115,6 mil.

Na educação profissional, a procura por um curso se dá, sem dúvida, em maior quantidade pelo gênero masculino. Existe uma questão relacionada às características físicas do homem e da mulher que levam as empresas a contratarem para determinadas funções somente homens, mas existe também o senso comum de que o ensino profissionalizante é eminentemente masculino. Outro fator é a questão histórica relacionada aos objetivos do ensino profissionalizante quando do seu surgimento que era preparar para um ofício. Lembrando também que nesse tempo histórico as mulheres dedicavam-se ao lar. Ou seja, a educação profissional desde os seus primórdios sempre esteve relacionada à preparação dos homens para o trabalho.

No SENAI de Joinville isto não é diferente, embora a organização e a metodologia de ensino tenham passado por alterações, a preparação para o trabalho continua sendo o seu objetivo maior. Provavelmente em decorrência disso, o maior número de matrículas se dá também no gênero masculino, independente do curso e da área. A única exceção acontece no curso técnico de Produção de Moda, em que os estudantes são em sua maioria do gênero feminino.

O último censo demográfico, do ano de 2010, do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - revela que 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência. É importante destacar que esse número é uma amostragem, pois, a cada 10 (dez) residências 01 (uma) é entrevistada, e esse número não separa por faixa etária e nem tão pouco na categoria da deficiência, separa por grau (do mais intenso ao mais leve).

Dos 86,4 milhões de brasileiros ocupados, 20,4 milhões possuem algum tipo de deficiência. A maior incidência é de homens com deficiência no mercado de trabalho. Porém, segundo o censo, na comparação feita em relação à taxa de ocupação entre homens com deficiência e homens que não possuem qualquer tipo de deficiência, eles perdem para as mulheres.

Outra informação interessante é que a taxa de atividade/ocupação de homens de 35 a 39 anos é de 91%, mas quando se trata de homens com alguma deficiência caem para 81%. Nessa mesma faixa etária, as mulheres ocupadas sem nenhuma deficiência representam 72%, contra apenas 66% de mulheres com alguma

deficiência (diferença de seis contra dez pontos percentuais). Ou seja, os homens com alguma deficiência são em maior número no mercado de trabalho, mas as mulheres com alguma deficiência estão mais próximas do número de mulheres sem deficiência inseridas no mercado de trabalho.

Segundo Relação Anual de Informações Sociais, o Brasil tinha em 2012 um total de 27.087.486 homens sem deficiência no mercado de trabalho, e 20.040.930 de mulheres sem deficiência, totalizando 47.128.416. Os homens com deficiência somam 214.694 e as mulheres com deficiência 115.602, totalizando 330.296 pessoas com deficiência trabalhando com carteira assinada. A deficiência física é a que detém a maior parcela de representatividade de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tanto no gênero masculino, com 110.224 quanto no gênero feminino com 60.244, seguido da deficiência auditiva e da deficiência visual.

É interessante refletir que, em se tratando de pessoas com deficiência, o gênero masculino supera o feminino na busca pela qualificação profissional, porém, é o gênero feminino que aponta crescimento no vínculo empregatício, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 8 : BRASIL – Total de empregos 31/12/2012 variação absoluta e relativa, por tipo de deficiência e gênero

Tipo de Deficiência	RAIS 2011				RAIS 2012			
	Masculino	Feminino	Total	Partic. Masc. Total	Masculino	Feminino	Total	Partic. Masc. Total
	114.208	59.999	174.207	65,56	110.224	60.244	170.468	64,66
<b>Auditiva</b>	48.171	25.408	73.579	65,47	47.520	26.865	74.385	63,68
<b>Visual</b>	14.078	7.769	21.847	64,44	16.745	9.374	26.119	64,11
<b>Intelectual/ Mental</b>	13.398	5.412	18.810	71,23	15.141	6.176	21.317	71,03
<b>Múltipla</b>	2.724	1.420	4.144	65,73	3.047	1.649	4.696	64,89
<b>Reabilitado</b>	21.268	11.436	32.704	65,03	22.017	11.294	33.311	66,10
<b>Total Deficientes</b>	213.847	111.444	325.291	65,74	214.694	115.602	330.296	65,00
<b>Não Deficientes</b>	26.694.512	19.190.828	45.985.340	58,05	27.087.486	20.040.930	47.128.416	57,48
	26.908.359	19.402.272	46.310.631	58,10	27.302.180	20.156.532	47.758.712	57,53

Fonte: RAIS 2012-TEM.

Esses dados talvez expliquem o fato de em nossa pesquisa apresentarmos cinco estudantes com deficiência do sexo masculino, visto que percentualmente

falando eles representam 65% da população com alguma deficiência no mundo do trabalho.

O fato de já estarem no mercado de trabalho, situação de 04 estudantes entrevistados, que trabalham durante o dia e cursam o ensino técnico no período noturno, é destacado em suas falas:

*[...] comecei a trabalhar aos 22 anos, por minha conta [...]* (S01)

*[...] trabalho há quatro anos nesta empresa, acho que **ganho pouco** [...]* (S02)

*[...] **ganho pouco**, minha função é importante [...]* (S03)

*[...] gosto de trabalhar nesta empresa [...]* (S05)

Vale mencionar que todos buscaram o trabalho por opção própria, e percebe-se que o trabalho é algo muito importante para eles. Por julgarem seus trabalhos importantes, e pelo fato desta valorização segundo o modelo capitalista ser representada no salário que cada trabalhador recebe pelo que produz, podemos compreender por que a insatisfação com o salário é algo que surge na fala dos sujeitos S02 e S03. Conforme nos aponta Sachs (2004, p.181, apud GARCIA 2014, p. 181)

*[...] estamos ainda muito distantes de uma situação de acesso pelo que se chama de “trabalho decente”, em boas condições de ocupação e com um padrão significativo de remuneração, o que vale tanto para pessoas com deficiência quanto para os trabalhadores em geral.*

A partir desses dados, verificamos que os estudantes com deficiência pesquisados trabalham e estudam. Trabalham para prover as suas necessidades e construir a sua história. Exercer uma atividade laboral é para Frigotto (2002, p.15), “[...] um direito, pois é por meio dele que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua própria existência”. Ainda para esse autor, mesmo que o trabalho seja na forma capitalista de trabalho alienado, não podemos impedir a sua realização, pois seria uma agressão contra a possibilidade de produzir a própria vida. Dessa forma, mesmo considerando a fala do S02 e S03 sobre a remuneração, entendemos ser positivo eles estarem exercendo uma função perante a sociedade e garantindo a sua existência.

Os quatro estudantes entrevistados que trabalham optaram em suspender o Benefício de Prestação Continuada – BPC para exercem uma atividade laboral. A

mudança na legislação que prevê a suspensão desse benefício durante o período em que a pessoa com deficiência estiver formalmente trabalhando foi um grande avanço para a inclusão destas pessoas no mundo do trabalho.

Realizar uma atividade laboral, principalmente para aqueles que se encontram em idade produtiva, gera benefícios não apenas de natureza material, mas principalmente em termos de realização pessoal. Porém, cabe ainda ressaltar que é somente com a formalização do trabalho, com registro do empregador na carteira profissional, que as pessoas têm a garantia de acesso aos direitos sociais. Para Fagnani (2005 p. 427), “a formalização é a linha divisória entre a cidadania e a caridade”.

Se esses fatores são importantes para as pessoas sem deficiência, não seriam diferentes para as pessoas com deficiência, o sentir-se útil é necessário para a autoestima do sujeito. Garcia (2014, p.167) aponta que “[...] ao lado da reabilitação na esfera da saúde, e da inclusão escolar, o acesso ao trabalho se constitui em uma etapa decisiva para conquista plena da cidadania por parte deste segmento populacional”.

Entendemos que para esses estudantes trabalhar é muito importante, tanto é que eles fizeram a opção pelo trabalho em detrimento do BPC. Certamente não podemos desconsiderar que a remuneração recebida pelo exercício de uma função, que em via de regra é superior ao BPC, os motivou a ingressar no mundo do trabalho. Porém, nesse caso, para além do sistema capitalista, o trabalho não está relacionado apenas à atividade laborativa e sim a todas as dimensões da vida humana, conforme aponta Frigotto (1989).

A caracterização dos estudantes com deficiência sinalizou que o lugar de onde eles falam é bastante diferente. Suas vozes ecoam em percursos por vezes parecidos, pois todos vivem com suas famílias, estudaram no ensino regular, prosseguiram seus estudos e buscaram trabalhar, mas tiveram histórias diferentes ao longo de seus percursos. Histórias que apontam para a influência de um modelo padronizado pela sociedade. Lancillotti (2003, p.50) ao mencionar como a pessoa com deficiência é socialmente compreendida, diz que a sociedade “[...] considera uma pessoa deficiente quando não corresponde a um padrão considerado normativo, e há um homem de referência para cada tempo.” O tempo atual é de um homem produtivo, que trabalha e consome. Caso a deficiência o impeça de atingir este comportamento ele estará fora dos padrões.

A partir da identificação das características dos sujeitos da pesquisa, é possível observar o valor do estudo e do trabalho em suas falas, e o importante papel das famílias no desenvolvimento das suas potencialidades. Nesse sentido, as relações da pessoa com deficiência na sociedade são alteradas quando essas pessoas se percebem exercendo um papel importante na organização social na qual estão inseridos.

Assim, as categorias de análise identificadas a partir das entrevistas apontam para três aspectos predominantes, que são as trajetórias familiares em relação ao incentivo para o ingresso no ensino superior, que acontece desde a infância e do início da escolarização, e por esse motivo será apresentado por primeiro, seguido da trajetória do sujeito na escolarização básica, análise indispensável para a compreensão das questões apontadas no presente momento. Por fim, diante do incentivo familiar e da trajetória de escolarização dos sujeitos, serão abordados os aspectos relacionados à expectativa deles em relação ao ingresso no ensino superior.

#### 4.2. Trajetórias familiares de incentivo para o ingresso no ensino superior

A família é entendida pela nossa sociedade como a primeira instituição social formadora do sujeito, desempenhando um papel importante na constituição de sua essencialidade. As crenças, os valores, as concepções sobre o mundo que nos cerca estão diretamente relacionados com aquilo que vivenciamos no convívio familiar. Logo, a herança cultural é resultante do espaço social e das relações que mantemos com os diferentes grupos com os quais convivemos.

Para Bourdieu (1998b, 1998c), o capital cultural é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar. Ainda segundo esse autor, *“nem todos os agentes tem meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário a reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico”* (BOURDIEU, 1998d, p. 75). Dessa forma, entendemos que as escolhas que os sujeitos fazem estão bastante relacionadas à sua socialização e a sua identidade, que são constituídas pelas suas trajetórias familiares e escolares.

Sendo assim, tencionamos nessa categoria, analisar se a trajetória familiar influenciou nas decisões dos estudantes pesquisados.

Quando perguntados sobre se alguém na sua família (parente de 1º grau) é formado no ensino superior, os estudantes com deficiência responderam:

**“Meu irmão é formado no Curso Superior em Mecatrônica.”** (S01)

**“Somos três irmãos na família, moramos com nossa mãe e meu irmão é formado em educação física. Meu pai é falecido.”** (S02)

**“Ninguém, moramos em três em casa – minha mãe e meu irmão.”** (S03)

**“Ninguém, minha mãe estudou até a quarta série, meu pai concluiu o ensino médio no EJA, em 2013, e o meu irmão tem o ensino médio. Ele tem 25 anos.”** (S04)

**“Minha irmã fez faculdade.”** (S05)

Dois dos sujeitos, S03 e S04, não têm ninguém em casa que tenha feito o ensino superior, e três deles, S01, S02 e S05, têm irmãos que já concluíram esse nível de ensino. Essa presença pode ser vista como um incentivo à formação superior, visto que essa não é uma experiência totalmente nova para a família. Porém, não podemos afirmar que para o S03 e o S04, que não tem em seus familiares mais próximos alguém formado no ensino superior, esse fato seja impeditivo.

Na sequência, perguntamos se a família estimula o ingresso ao ensino superior, qual dos familiares o faz e de que maneira isso acontece. As respostas foram as seguintes:

**“Minha família incentiva sempre. [...] Meu pai e minha mãe fazem igualmente. Sem pressão. Eles acreditam que eu posso.”** (S01)

**“Às vezes minha mãe fala, a minha noiva incentiva sempre. [...] Quando eu reclamo do salário. [...] A questão da linguagem e da escrita podem me atrapalhar.”** (S02)

**“Não tenho incentivo da minha mãe. Ela é alcoólatra. [...] A minha namorada às vezes me incentiva. [...] Quando eu reclamo do salário, aí ela (namorada) fala que precisamos estudar. Ela também é deficiente aditiva.”** (S03)

**“Minha mãe me estimula, meu pai e meu irmão nem dão bola. [...] Quando conversamos minha mãe diz para eu estudar para ter uma vida melhor e não ser**

*como o meu irmão que trabalha na produção. É para eu estudar para trabalhar no administrativo.” (S04)*

*“Sim, minha família me estimula. [...] Minha mãe e minha irmã. [...] Em conversa a mãe e a irmã dizem que é importante estudar. **No futuro vai ser difícil** para quem não tem faculdade. Quero fazer faculdade, mas ainda não sei o que.” (S05)*

Pela fala dos estudantes, foi possível constatar que todos recebem incentivos de seus familiares ou de pessoas próximas para cursar o ensino superior, mesmo os sujeitos 03 e 04 que não têm nenhum familiar formado no ensino superior. Mas, também foi possível perceber, que esse incentivo está bastante relacionado à condição salarial que na compreensão deles, conseqüentemente, poderá proporcionar um futuro melhor.

Ao longo das entrevistas, foi possível verificar que os pais de três sujeitos possuem apenas o ensino fundamental e dois concluíram o ensino médio. É possível que esses pais acreditem que o fato de não terem avançado nos estudos acabou influenciando na condição social na qual se encontram, e dessa forma acreditam que a alteração dessa condição somente se dará por meio da educação. Isto nos remete a Bourdieu (1998, p.48), quando afirma que:

As crianças devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura.

Entendemos que a escolarização das famílias, bem como o capital cultural, podem ser vistos como um fator determinante para a mobilização desses estudantes a prosseguirem seus estudos. No entanto, como nos aponta Charlot (2013) existem outras variáveis que podem interferir em suas escolhas, pois eles mesmos já ocupam um lugar na sociedade e têm outras interações que não sejam somente com a família.

Sabemos da importância do ensino superior para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, pelo fato de que as pessoas ao cursarem uma graduação, ampliam sua visão de mundo permitindo uma leitura mais realista, crítica e concreta dos fenômenos que os cercam, além de prover o mercado com uma mão de obra especializada, oportunizando a ascensão da carreira profissional.

Nesse sentido, não há uma fala recorrente no espaço familiar, pois para alguns dos estudantes pesquisados o incentivo só vem no momento em que reclamam da condição que tem atualmente no trabalho.

Diante dessa reflexão, cabe mencionar que no Brasil, segundo o censo de IBGE/2010, 6,7% da população que se declarou com alguma deficiência possui formação no ensino superior, ou seja, é um índice baixo para um país com a nossa população, bem como é uma diferença considerável entre pessoas com e sem deficiência, cujo índice com formação superior é de 10,4%. Mas é preciso refletir que para acessar o ensino superior as pessoas precisam ter acesso primeiro à educação básica de qualidade e em se tratando de pessoas com deficiência faz-se necessário que tenham a garantia desse direito.

Nesse caso, fazendo uma relação com o período histórico do movimento da educação inclusiva, os estudantes pesquisados concluíram a educação básica entre 2001 e 2013, sendo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi sancionada somente em outubro de 2007, isso certamente provocou reflexos na escolarização desses sujeitos. Um desses reflexos foi a ausência da intérprete de LIBRAS principalmente na fase de alfabetização. Segundo afirmação dos 03 estudantes com deficiência auditiva, eles tiveram muita dificuldade em se alfabetizar, durante o período em que cursaram o ensino fundamental, porque não tiveram a presença da intérprete de LIBRAS. Outro reflexo foi o uso inadequado da Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs para a realização das AEE, pois segundo os estudantes eles frequentavam essa sala para concluir as atividades do período regular e não para complementar ou suplementar à escolarização.

Segundo a coordenadora do Comitê do Censo Demográfico do IBGE, Andréa Borges,

Os dados revelam que a maioria das pessoas que têm deficiência está concentrada em níveis de instrução e de rendimento muito baixos. Já existem políticas públicas nesse sentido, mas elas podem ser melhoradas para que haja maior incentivo para que essa parcela de brasileiros não pare de estudar ao concluir o ensino fundamental, mas que vá adiante. (AGENCIA BRASIL, 2012)

Isso talvez justifique o incentivo do estudo estar relacionado a ganhar mais. Alguns familiares, por ter pouca escolarização, têm dificuldades para visualizar outras possibilidades associados ao ingresso ao ensino superior, que não seja pela via do capital.

Dessa forma, é possível perceber que os sujeitos da pesquisa têm incentivo para o ingresso no ensino superior por parte de familiares e pessoas próximas. Esse incentivo se dá, prioritariamente, pela crença da relação entre formação superior/alta escolaridade e valorização financeira no trabalho. Esse aspecto já foi abordado na caracterização dos sujeitos (seção 4.1), e coincide com as motivações para a realização do curso técnico.

Esse incentivo, portanto, está mais vinculado à profissionalização e à busca por melhores condições salariais do que com a realização pessoal ou com o desafio do ensino superior. Nesse sentido, ambos os níveis de ensino, o técnico e o superior, são incentivados pelas pessoas com as quais esses sujeitos convivem. Outro aspecto a ser analisado, portanto, na tentativa de compreender as expectativas dos entrevistados em relação ao ingresso no ensino superior, é identificar aspectos significativos em suas trajetórias na escolarização básica, tema a ser abordado na próxima categoria de análise.

### 4.3 Trajetórias escolares

As convenções internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), bem como a Declaração de Salamanca, 1994 (UNESCO, 1997) e a LDB 9.394/96 entre outras já citadas anteriormente, têm promovido reflexões, discussões e mudanças conjunturais no que diz respeito à educação inclusiva. Baumel (2012, p. 19, 20), considera que *“ao se refletir sobre estes dados históricos é necessário colocar a educação inclusiva como responsabilidade dos sistemas educacionais, como política corporificada em programas, projetos e ações”*. Nesse sentido, espera-se que a instituição escola promova práticas inclusivas, minimizando assim o processo de exclusão das pessoas com necessidades especiais na perspectiva da educação inclusiva.

Visando compreender a relação entre a educação básica e as escolhas feitas pelos sujeitos pesquisados em relação à continuidade dos estudos, procuramos conhecer como foi sua trajetória educacional para posteriormente analisar em que medida ela exerceu uma influência para o seu ingresso ou não em um curso superior. Iniciamos perguntando se durante a escolarização básica eles foram

estimulados por seus professores para ingressar no ensino superior e de que maneira esse estímulo era feito.

*“Os professores sempre fizeram isso. No ensino fundamental eu achei que foi mais, talvez porque eu estava no período da manhã. [...] Os professores incentivavam ao esporte, jogar xadrez.” (S01)*

*“Não fui estimulado por nenhum professor. Somente pela intérprete.” (S02)*

*“Não fui incentivado. Não tinha intérprete.” (S03)*

*“No ensino médio foi bastante falado da faculdade, tinha palestras sobre educação superior e ensino profissionalizante. [...] As professoras de língua portuguesa e de inglês incentivavam muito. [...] Elas preparavam para o ENEM, traziam questões dos vestibulares para discutir em sala.” (S04)*

*“Mais ou menos, os professores diziam para estudar, mas não diziam o que nem para quê.” (S05)*

É possível constatar que os estudantes pesquisados foram incentivados em etapas distintas. S01 considerou que o incentivo foi maior ao longo do ensino fundamental, muito provavelmente pela própria característica dessa etapa de ensino em que o número de professores que interage com os estudantes é menor se comparada às etapas posteriores. Além disso, o tempo que o professor passa com a turma é maior, proporcionando em alguns casos um vínculo maior com os estudantes. Ele também fez menção ao incentivo dado à prática do esporte por parte de alguns professores. Esse sujeito se expressa muito bem e demonstrou ter uma autoestima bastante desenvolvida. Suas falas são sempre positivas e percebe-se que ele é movido a incentivo e a elogios. Talvez, pelo fato desse sujeito ter passado por alguns procedimentos cirúrgicos ao longo da sua infância para minimizar o problema físico da sua perna, ele tenha recebido bastante reforço positivo por parte da família e isso tenha feito dele um sujeito com palavras e atitudes positivas.

S02 e S03 disseram não ter sido estimulados em nenhuma etapa, sendo que o S02 ainda reforçou que não era estimulado por nenhum professor. S02 aprendeu a língua brasileira de sinais aos 3 anos e aos 7 já falava fluentemente. Relatou que aprendeu LIBRAS no convívio com outros deficientes auditivos e com a intérprete que em alguns momentos o acompanhou em sala de aula quando cursou o ensino médio. Segundo ele, o incentivo a continuar estudando veio apenas da intérprete.

Podemos dizer que esse sujeito de alguma forma foi notado no ambiente escolar, pois teve a oportunidade de ter o acompanhamento da intérprete de LIBRAS em parte da escolarização e isso lhe proporcionou a inclusão no ambiente escolar. Ele afirma que não se sentiu incluindo ao longo da sua escolarização, os professores eram muito distantes dele.

Para S03 foi um pouco mais difícil, pois relatou que sua mãe o proibia de aprender LIBRAS porque queria que ele falasse. Somente aos 10 anos conheceu o alfabeto e aos 20 anos aprendeu a língua brasileira de sinais. Esse sujeito nos relatou que não teve a presença do intérprete de LIBRAS durante a sua escolarização. Dessa forma, a sua aprendizagem ficou comprometida sem a presença desse profissional em sala, pois não conseguia desenvolver as aprendizagens e nem mesmo interagir com os colegas. Esse sujeito demonstra em sua fala uma tristeza muito grande ao falar da escola e dos professores. No caso desse sujeito podemos dizer que a escola não foi inclusiva, pois quando a escola entende que as diferenças existem e começa a trabalhar com elas, as mudanças ocorrem e beneficiam todos os alunos. (MANTOAN, 2010).

Já para S04, o ensino médio foi a etapa em que recebeu maior incentivo. Ele cita também a importância de duas professoras nessa ação. Esse comentário do S04 ratifica a importância do professor e da ação docente que, quando organizada de forma a interagir com os interesses dos estudantes torna-se uma aprendizagem significativa. Ou seja, os conteúdos trabalhados passam a fazer sentido para os estudantes. Tomamos como exemplo as professoras que discutiam questões do vestibular em sala. Para os estudantes que pretendem prosseguir nos estudos após a conclusão do ensino médio, faz todo sentido essa prática pedagógica, além de promover a discussão em sala de um determinado tema também promove a interação entre os estudantes. Pela fala do S04 a carga horária do professor ao longo de um ano letivo no ensino médio não interferiu nas ações que ele realizou para promover a construção dos saberes dos estudantes, pois esse sujeito mencionou as professoras de língua portuguesa e de língua inglesa que possuem quantidade de aulas semanais diferentes sendo que ambas fizeram um trabalho diferenciado em sala. Também sabemos que os professores influenciam os estudantes nessa fase de forma diferente, pois os interesses dos estudantes agora são outros, além de estarem mais maduros em relação à fase do ensino fundamental, existem expectativas em relação ao ingresso no ensino superior e ao

mundo do trabalho. Isso de certa forma aproxima estudantes e professores, pois os assuntos extrapolam o currículo formal.

S05 trouxe uma fala diferenciada, nos disse que recebia o incentivo, porém os professores não deixavam claro para quê. Esse sujeito é muito empolgado com todas as coisas, possivelmente isso seja fruto da sua estrutura familiar em que sempre recebeu apoio e incentivo e a sua deficiência nunca foi obstáculo para realizar as atividades escolares. Talvez por isso o seu comentário em relação à falta de clareza na fala dos professores em relação a estudar. A resposta para esse questionamento seria esperada dos envolvidos no processo de ensino, e não somente os professores, pois enquanto profissionais da educação, saber qual é o objetivo da educação é uma questão *sine qua nom*. Se não, vejamos, como escrever o projeto político da escola e como executá-lo, se nele não está contemplado o objetivo da educação? Se o projeto político é uma construção coletiva, como não ter essa resposta? Se existem reuniões pedagógicas e momentos de formação docente como não ter essa resposta? Novamente, recaímos sobre a importância do professor no processo educacional e a influência que pode exercer sobre as escolhas dos estudantes. Sendo S05 um estudante com deficiência auditiva, pode ser que os professores, por não conhecerem as possibilidades e os limites de aprendizagem para um estudante com essa deficiência, não imaginaram que isso poderia fazer diferença para ele. Corre-se o risco, também, de que esses professores não tenham deixado claro para toda a classe a importância da educação.

Dos cinco estudantes com deficiência pesquisados, três de uma forma ou de outra foram estimulados pelos professores a estudar. Arriscamo-nos em dizer que talvez, pelo fato dos estudantes apresentarem deficiência, os professores não acreditavam muito em sua capacidade de chegarem ao ensino superior ou ainda não sabiam direito como lidar com essa situação. De acordo com Glat e Pletsch (2011), a ausência de conhecimentos específicos relacionados às particularidades de cada deficiência por parte dos professores pode ocasionar um afastamento em relação aos alunos, gerando por vezes frustração e desestímulo. Vale lembrar que no período em que alguns desses estudantes estavam concluindo o ensino médio às instituições passavam pela transição entre o conceito de integração e de inclusão em função da nova política de Educação Inclusiva implementada em 2008, conforme já citamos anteriormente. Nesse sentido, Glat (2011, p. 3-4) evidencia que

[...] para uma escola tradicional transformar-se em uma escola inclusiva fazem-se necessárias algumas ações como transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e, sobretudo capacitar seus professores para atender a diversidade do alunado que agora nela ingressa.

Sabemos que nem sempre as escolas realizam as ações necessárias apontadas por Glat (2011), o que pode gerar frustrações nos estudantes com deficiência, podendo gerar frustrações também nos professores. Na medida em que ele, professor, não consegue promover ações que possibilitem as aprendizagens para todos, poderá sentir que o seu trabalho não foi efetivo. Isso pode, portanto, afetar toda a classe. Por isso, faz-se necessário refletir sobre a responsabilidade da instituição de ensino que, enquanto gestora do projeto pedagógico, é responsável em dar condições para que os professores possam realizar um trabalho inclusivo.

Segundo Freire (1987), a principal função da educação é seu caráter libertador. Para ele, ensinar é fundamentalmente educar para a liberdade. Dessa forma, entendemos que a escola que promove a inclusão tem como base uma educação de caráter libertador, pois ela acredita que cada sujeito é capaz de construir sua autonomia nas interações sociais que se revelam por meio de princípios democráticos. Podemos dizer que o princípio democrático da educação para todos só se valida em sistemas educacionais que acolhem todos os alunos, não apenas os alunos com deficiência. Há os que estão fora da escola porque trabalham, os que pertencem aos grupos minoritários e de risco social, os que, de tanto repetir, desistem de estudar (MANTOAN, 2010). Nesse contexto, o papel da educação inclusiva é fazer com que o ambiente escolar permita o convívio de todos os alunos, pois todos tem o direito de ser tratados iguais.

Entendemos que, tanto as instituições de ensino, frequentadas pelos sujeitos da pesquisa, como alguns dos professores que fizeram parte das suas trajetórias escolares falharam, em algum momento, no atendimento do direito básico de todo o cidadão que é o direito a educação. Direito este que não é apenas de estar na escola, na sala de aula, mas em estando ter o direito de se desenvolver por meio das aprendizagens adquiridas, aprendizagens estas necessárias na compreensão do mundo e da sua posição na sociedade.

Após conversar com os estudantes pesquisados sobre o estímulo recebido pelos professores durante a escolarização básica na continuidade dos estudos, buscamos separar as etapas dessa escolarização em momentos distintos: ensino

fundamental e ensino médio. Quando perguntamos sobre quais fatos marcaram a sua trajetória escolar no ensino fundamental, relataram que:

*“Viagem de estudos para conhecer um Sambaqui e depois **conhecer o museu do Sambaqui**. [...] Eu pensei em ser arqueólogo depois destas visitas.” (S01)*

*“As brincadeiras e os desenhos. [...] **Sofria** muito na escola, **tinha muita dificuldade** em ciências, biologia e língua portuguesa.” (S02)*

*“O fato de **não ter intérprete** me deixava distante de tudo. [...] **Sofri** muito na escola, **tinha muita dificuldade** em ciências, biologia e língua portuguesa pelo fato de **não ter intérprete e não ser alfabetizado**.” (S03)*

*“Os amigos, **não me lembro de nenhum fato marcante relacionado aos estudos**.” (S04)*

*“Gostava de fazer educação física, os **amigos me ensinaram** a jogar futebol. [...] **Tinha uma professora que gostava muito de mim**, quando eu faltava ela ia à minha casa para saber o que tinha acontecido comigo.” (S05)*

Podemos perceber que S01, S02 e S05 evidenciaram fatos como viagens de estudo, atividades de educação física, os desenhos, que estão diretamente relacionados ao currículo formal e que fazem parte do desenvolvimento dos sujeitos. Sendo assim, compreende-se que houve um trabalho pedagógico realizado pelos professores no sentido de promover as aprendizagens desses estudantes.

S01, durante o seu relato, falou com muita empolgação sobre as atividades extraclasse realizadas durante o ensino fundamental. Novamente trazemos a importância das ações pedagógicas estarem relacionadas aos interesses dos estudantes. Toda criança gosta de realizar atividades que extrapolem os muros da escola, isto os encanta e estimula sua imaginação bem como promove aprendizagens significativas. Nesse momento o professor despertou no estudante a possibilidade de uma profissão: ser arqueólogo. O professor por meio da sua ação pedagógica está contribuindo para a constituição dos sujeitos.

Para S02 e S03, a lembrança dessa fase escolar está associada à tristeza, pois relatam que o fato de não ter intérprete de LIBRAS durante as aulas os deixava distante de tudo, desde a possibilidade de fazer amizades até a apropriação do conhecimento. Essa realidade nos mostra que esses sujeitos foram apenas inseridos no sistema de ensino, ficando alheios às atividades desenvolvidas em sala.

Por isso, é extremamente importante a presença do profissional intérprete de LIBRAS em sala, pois é ele quem faz a mediação entre o professor-estudante e demais pessoas que convivem no mesmo espaço escolar. O fato do estudante com deficiência auditiva ter ao seu lado o intérprete de LIBRAS deixa-o mais seguro, pois ele se sente pertencente àquele espaço podendo não somente interagir com todas as pessoas como também apropriar-se do conhecimento.

O sujeito 04 mencionou como fato marcante dessa época a lembrança dos amigos. Trazer como fato marcante as lembranças dos amigos significa que esse sujeito tinha uma boa aceitação no grupo que frequentava, mas pode também indicar que nessa fase escolar não houve nenhuma ação pedagógica que tivesse sido significativa para ele. Dizemos isso porque esse estudante relatou em outro momento que teve algumas dificuldades de aprendizagem em decorrência da sua dificuldade visual. Não enxergava direito o que estava escrito no quadro por conta do reflexo que a claridade provocava e porque as letras eram escritas em tamanho normal, e para ele conseguir ler a certa distância as letras precisam ser maiores, mesmo que esta distância fosse curta. Dessa forma, tinha necessidade de sentar nas carteiras da frente, mas dificilmente isso acontecia.

Sabemos que é difícil para o professor dar conta de todo o seu fazer pedagógico e ainda ter que perceber e atender as necessidades especiais dos estudantes, porém novamente trazemos a fala de que a educação é para todos. Uma vez tendo matriculado um estudante com deficiência, a instituição de ensino precisa dar condições para que o professor possa realizar ações inclusivas em sala de aula. Caso contrário permaneceremos em uma pseudo-inclusão, pelo fato das políticas de educação inclusiva não se consolidarem nos espaços escolares.

S05 lembrou-se da professora que o buscava em casa quando faltava às aulas. Isso é bastante relevante, pois esse sujeito frequentou o ensino fundamental quando não havia a obrigatoriedade do intérprete de LIBRAS em sala de aula. Na caracterização desse sujeito já apontamos que ele desde muito cedo recebeu estímulos para se expressar e lidar bem com a sua deficiência. Ao conversarmos sobre essa etapa da sua escolarização ele demonstrou muita alegria ao lembrar do futebol, dos amigos e da professora.

Analisando as falas de S02 e S03 sobre a ausência da intérprete de LIBRAS em sala de aula, cabe ressaltar que desde 24 de abril de 2002, quando foi sancionada pela presidência da república a LEI nº 10.436, que dispõe sobre a

Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, as escolas deveriam disponibilizar esse profissional para acompanhar os estudantes com deficiência auditiva. Embora nem todas as escolas tenham cumprido o que preconiza essa lei, o fato é que a partir dela deu-se a legitimação da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos não ouvintes.

Para Skilar (1997, p. 100), “[...] a língua de sinais é o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados.”

Sabemos que a diferença entre um estudante com deficiência auditiva e uma pessoa ouvinte vai muito além do fato de uma poder ouvir e a outra não. Segundo Vygotsky (1989), as interações dos indivíduos com o seu contexto social, com os significantes históricos desse contexto e com a cultura que o permeia possibilitam a sua aprendizagem que se concretiza pela via da linguagem. Logo, se não tem linguagem há falha na aprendizagem, pois a constituição da linguagem é que promove a cognição e os processos mentais. O sofrimento relatado por dois estudantes com deficiência auditiva, que não tinham intérprete, embora um já conhecesse a língua brasileira de sinais – mas os professores não - e outro que somente foi alfabetizado aos dez anos como ele mesmo relata, deixaram marcas profundas na história de vida destes sujeitos.

O artigo 22 da LDBEN/96, que trata da educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Consideramos que essa etapa da educação é determinante para todos os estudantes, pois seu objetivo é a formação básica do cidadão. Mas, para que isso seja possível, segundo a LDB/96, artigo 32, é necessário o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento

dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Certamente, os sujeitos com domínio da leitura e da escrita têm condições de compreender o mundo em que vivem fazendo as suas próprias interpretações dos acontecimentos e a partir disso podem mudar a sua própria realidade. Desenvolvendo a capacidade de aprender, os sujeitos superam as barreiras da ignorância, no sentido da falta do saber, passando a formar novos valores e novas atitudes.

Constatamos que, para pelo menos dois dos sujeitos, a conclusão do ensino fundamental não lhes assegurou o que preconiza a legislação, pelo menos no tocante ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Porém, as dificuldades foram ignoradas e eles seguiram para a última etapa da educação básica, o ensino médio.

As brincadeiras, que fazem parte das atividades lúdicas, e as interações sociais além de desenvolverem saberes, contribuem para a integração e socialização dos estudantes. Resgatamos novamente o pensamento de Mantoan e Prieto (2006, p.60) quando mencionam que “[...] a escola é espaço de aprendizagem para todos”. Queremos dizer com isso que esse espaço não é somente para socializar, mas que é também para isso, entendendo que a socialização faz parte da constituição do sujeito.

Com relação aos fatos que marcaram sua trajetória no ensino médio, as respostas foram as seguintes:

*“Sempre fui muito interessado.” (S01)*

*“A professora de história era muito amiga, ela incentivava muito os deficientes... o professor de matemática era muito cabeludo. No primeiro ano do ensino médio éramos em 08 (oito estudantes) surdos na sala de aula.” (S02)*

*“Igualmente foi difícil, pois como não tinha interprete me sentia muito sozinho, isolado... eu era o único deficiente na sala. Os professores de química e de matemática me ajudavam.” (S03)*

*“A professora Liana, de inglês, era muito boa, tratava os estudantes com muito respeito, era muito dedicada, eu leio em inglês por causa dela. [...] A professora de química era aeromoça e quase nunca vinha dar aula, ela também fazia mestrado. [...] A escola não era bem cuidada, ainda hoje acontecem coisas estranhas por lá.” (S04)*

*“Tinha muitos amigos surdos, como eu... **éramos em muitos surdos**, também **gostava muito dos amigos ouvintes**, eles queriam aprender a língua dos sinais e como eu sabia ensinava para eles.” (S05)*

O S01 não citou nenhum fato marcante, apenas disse que sempre foi muito interessado. Em sua fala ele nos relatou que durante a sua passagem pelo ensino médio não encontrou grandes dificuldades, nem tão pouco o fato de ser um estudante com deficiência atrapalhou o seu desenvolvimento. Refletimos sobre o fato dele não ter mencionado sequer uma atividade relacionada aos três anos em que cursou o ensino médio, fato esse que pode estar ocultando um sentimento de indiferença pela comunidade escolar (colegas, professores).

Destacamos isto porque provavelmente, ao longo dos três anos de duração do ensino médio, algum acontecimento negativo relacionado às atividades do currículo ou as interações pessoais devem ter ocorrido. Essa fala de S01 pode indicar, também, que esse sujeito ainda não lida bem com o fato de ter deficiência, e talvez tenha passado por experiências não muito positivas nessa etapa da escolarização.

S02 traz fatos relacionados a professores e enfatiza a quantidade de colegas também com deficiência auditiva na mesma classe. Esse último fato ele relatou com muita alegria. Certamente porque nesse período ele não se sentiu diferente, pois tinha com quem conversar.

Para S03, o processo de escolarização nessa etapa continua difícil, não tem intérprete e é o único estudante com deficiência em sala de aula. Nessa fase ele já conhece o alfabeto, porém ainda não domina a língua brasileira de sinais. Mesmo assim acreditamos que houve algumas aprendizagens, pois como mencionamos anteriormente o fato de conhecer o alfabeto já lhe permite fazer algumas inferências no mundo dos letrados bem como conta com a ajuda de alguns professores.

S04 fala sobre a importância da professora de língua estrangeira para o aprendizado de outra língua. A ação pedagógica dessa professora exerceu tanta influência em sua vida que atualmente ele consegue ler em inglês. Em contrapartida, lembra da professora que quase não estava presente porque tinha outros afazeres no mesmo horário das aulas. Esse sujeito fala também sobre o fato da sua escola não ser bem cuidada e da ausência de professores em dias de aula. O preparo do ambiente escolar, tornando-o acolhedor e agradável, é uma ação pedagógica que compete a toda comunidade escolar, porém entendemos que o gestor tem uma

grande responsabilidade em torná-la possível. A aparência física da escola demonstra um clima de respeito para com a comunidade escolar bem como transmite valores. Aliado a isso, é possível trabalhar questões transversais como ética, cidadania entre outros valores. Chamamos a atenção para os extremos que podem acontecer num mesmo ambiente educacional: descaso de um professor e dedicação de outro. Na fala de S04, a dedicação superou o descaso exercendo uma influência positiva nesse sujeito.

Os fatos marcantes para este sujeito estão sempre relacionados às interações com os colegas, e sem dúvida a presença de outros estudantes com deficiência auditiva em sala possibilitava uma integração maior entre todos.

Dos cinco estudantes entrevistados três evocaram a lembrança de professores de diferentes áreas em suas falas (história, matemática, química e inglês). Seja pelo que transmitiram, seja pela aparência, ou pela atenção que despenderam aos estudantes, alguns professores deixaram marcas na trajetória escolar desses estudantes. As falas dos sujeitos pesquisados remetem sobremaneira às interações que ocorreram no espaço escolar, e isso nos remete a teoria histórico-cultural de Vygotsky que nos diz que o indivíduo se constitui por meio de suas interações sociais e nas trocas estabelecidas com outros indivíduos. Os professores podem promover a construção dos saberes pelo viés das interações e das trocas planejando ações pedagógicas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Segundo Saviani, (2000, p.17) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, o professor mais uma vez é peça central na relação dos estudantes com o conhecimento.

Nesse contexto, percebemos que os fatos marcantes no ensino médio já estão transitando mais entre as interações sociais e a sala de aula. É interessante observar esse aspecto, considerando que os objetivos do ensino médio, de acordo com o art. 35 da LDBEN são:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;  
podemos dizer que eles foram cumpridos em partes no que se refere aos estudantes deficientes pesquisados.

Consideramos que a instituição escola, atendeu parcialmente os objetivos propostos na lei em relação ao ensino médio, se considerarmos algumas situações apontadas pelos estudantes pesquisados. Para S02 e S03, que possuem deficiência, a falta de intérprete durante os anos de escolarização básica e a ausência frequente da professora de química relatada por S04, que além de ser aeromoça também fazia mestrado, bem como o distanciamento dos professores, que aparece de forma subliminar na fala dos sujeitos pesquisados, são exemplos disso. São muitos os descasos com a escolarização dos estudantes, e aqui referenciamos novamente Glat (2011, p. 3) quando diz que

a transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades). A escola é, assim, uma instituição social cujo direito de acesso deve ser estendido a todos, com garantia de acesso e permanência.

Pela voz dos sujeitos da pesquisa pode-se dizer que muitos obstáculos precisaram ser superados até a chegada deles no CT. Para um deles, foi a existência de apenas um professor que o enxergou, que o incluísse. Para outros, foi a ausência de intérprete que os deixava a mercê da aprendizagem, pois sem compreender o que o outro diz como pode um sujeito aprender? Mas eles foram prosseguindo mesmo assim. Em suas falas, com exceção apenas de S03, todos evidenciaram o apoio incondicional que receberam da família durante essa etapa da vida. Entendemos que embora os sujeitos pesquisados não tenham referenciado fatos marcantes relacionados a ações pedagógicas envolvendo, por exemplo, uma aula específica com um conteúdo específico, não significa que para eles a escola e os professores não tenham sido importantes. Sem o professor, a instituição escola não existe, e é, portanto essa instituição que, na figura do(s) dirigente(s) e de toda a comunidade escolar, precisa dar condições para que o professor possa promover a apropriação dos conhecimentos para todos e dessa forma tornar a escola uma escola inclusiva.

Sobre como eram suas relações interpessoais, participar das atividades em grupo, se eles se sentiam acolhidos pelos colegas, as respostas foram as seguintes:

*“Relacionava-me bem com os colegas... sentia-me bastante **acolhido por todos**. [...] Quando me sinto **ignorado eu desprezo a pessoa**, ou como **sou persuasivo** eu trago para o meu lado.” (S01)*

*“Com os **ouvintes era mais difícil a comunicação**, no primeiro ano do ensino médio tive muita dificuldade, **às vezes me sentia rejeitado**, pois além de deficiente **sou negro**...as pessoas achavam que eu era drogado porque sou alto e pelo meu jeito ... **nada me era favorável**”. (S02)*

*“**Não tenho boas lembranças**, sentia-me muito sozinho... sentia-me excluído, muito rejeitado. Eu demorava muito para fazer as atividades e percebia que **os colegas se aproveitavam de mim** quando tinha trabalho em grupos. Eles queriam que eu copiasse porque tinha letra bonita.” (S03)*

*“Meus relacionamentos com os colegas **eram muito bons**... minha dificuldade de visão nunca interferiu.” (S04)*

*“**Sempre tive muita facilidade** no relacionamento com os amigos... nunca tive dificuldade com ninguém, nunca me senti deficiente... sinto-me muito bem realizando atividades em grupo.” (S05)*

As interações sociais entre os estudantes com deficiência pesquisados e seus colegas de classe eram boas para três dos cinco estudantes pesquisados. Entretanto, S01 evidencia mais uma vez a necessidade de ser acolhido, de ser querido e aceito, pois quando isso não acontece ele despreza o colega ou tenta persuadi-lo e assim trazê-lo para o seu lado. Ou seja, de um jeito ou de outro ele deseja que as coisas aconteçam conforme a sua vontade. Ele nos relatou que não se sentia diferente dos colegas da escola pelo fato de ter uma deficiência física, no entanto, em vários momentos da sua fala ele demonstra certo ar de superioridade, ou seja não assume uma postura de inferioridade ou passividade. Mazzoni, Torres e Andrade (2000) explicam este comportamento ao relatarem que é comum, os sujeitos com deficiência ao falarem sobre suas deficiências minimizá-las, negá-las ou até mesmo exacerbá-las. Isso pode estar associado à situação mencionada acima, pois o sujeito quer ser aceito e fazer parte da comunidade a qual pertence.

Os sujeitos 02 e 03 tiveram mais dificuldades para interagir com os colegas, sendo que o sujeito 02 acrescenta um fato novo, o preconceito por ser negro. Já o sujeito 03 expressa que se sentia rejeitado, por vezes excluído. Esses dois sujeitos expressam tristeza ao falarem sobre tais passagens. Quais foram as intervenções

feitas pelo(s) professor(es) para minimizar essas atitudes relatadas por eles?, foi a pergunta que nos fizemos. As falas desses sujeitos não são de um único dia, são fatos relacionados às suas interações com os colegas que os marcaram durante toda a educação básica.

O fato de esses estudantes serem deficientes auditivos e dessa forma não terem acesso à linguagem oral influenciou muito nas interações com os colegas e professores. Silva, (2009, p.89) aponta que “a falta de domínio de uma língua, acarreta, por sua vez, dificuldades para o convívio dos surdos numa sociedade oral como a nossa, por exemplo, bem como para o desenvolvimento cognitivo e afetivo”. Ainda segundo Silva (2009), é comum afirmar que as pessoas com deficiência auditiva têm problemas afetivos por esse motivo. Em geral, utiliza-se essa afirmação para culpabilizar a própria pessoa com deficiência auditiva em relação ao preconceito que a comunidade ouvinte tem em relação a ela. “O preconceito é constatado quando se trata de aluno com dificuldades para aprender por ser ou estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros.” (MANTOAN, 2001, p.57)

Sabemos que o preconceito se manifesta nas diferentes esferas da vida social, mantendo uma relação direta com o nível de desenvolvimento, social, cultural e econômico em que é produzido. Sendo a escola um espaço social que agrega diferentes sujeitos, precisa estar atenta a este tipo de manifestação e trabalhar pedagogicamente valores e atitudes com o alunado que possam resultar em outras formas de compreender as diferenças. O convívio com as pessoas com deficiência dentro e fora da escola ainda é recente e gera muitas incertezas. O preconceito leva a maioria das pessoas a se distanciarem do sujeito com deficiência criando assim barreiras que impedem a convivência e a descoberta do outro.

S04 e S05 evidenciaram mais uma vez o bom relacionamento que tinham com os colegas. Ambos manifestaram em vários momentos das suas falas a facilidade e a lembrança positiva que tinham. Isso nos aponta para o fato de que o nível de aceitação da pessoa com deficiência está bastante relacionado com o tipo de deficiência e com o grau de comprometimento que ela exerce nas atividades diárias. Para o S04 sua deficiência visual não foi algo que o impediu de realizar suas atividades rotineiras na escola, nem mesmo de manter um comportamento de socialização, visto que possui ainda um nível satisfatório de visão. S05 foi alfabetizado na língua brasileira de sinais aos 11 anos, bem como teve atendimento

com fonoaudiólogo durante um ano (dos 10 aos 11 anos), e sua mãe realizava muitas atividades com ele em casa para desenvolver a sua percepção, dessa forma ele praticamente não teve dificuldades significativas para se relacionar com os colegas na escola.

Percebemos que com todos os percalços vivenciados pelos cinco estudantes com deficiência pesquisados eles concluíram a educação básica, todos no ensino regular, porém isso não significa que tiveram garantido o direito à educação em sua forma mais ampla de ser. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa e para isso teriam que ter assegurados o direito à igualdade de oportunidades. Sendo assim, já se consideram vencedores, pois conseguiram avançar para outra modalidade de ensino, a educação profissional.

Diante dos obstáculos enfrentados em sua escolarização, tendo o incentivo familiar já sido abordado nessa análise, esses sujeitos optaram pelo curso técnico e não, até o momento, pelo ensino superior. As perspectivas apontadas por eles, em relação a esse nível de formação, portanto, compõem a última categoria de análise dessa pesquisa.

#### 4.4 Expectativas em relação ao ingresso no Ensino Superior de estudantes com deficiência que frequentam um curso técnico no SENAI Joinville

Nesta última categoria da nossa análise procuramos perceber a intencionalidade desses sujeitos em relação ao ingresso no ensino superior. Além disso, procuramos saber se eles já conhecem alguma instituição que oferece essa modalidade de ensino, bem como o motivo que os leva a essa possível escolha.

*“Já **cursei** durante 01 ano o **Curso Superior de Sistemas de Informação**, desisti porque muitas vezes **fui ignorado pela turma**, não conseguia interagir com os colegas e os professores também ficavam na deles. [...] Eu ainda pretendo ingressar em outro curso superior, assim que concluir o curso técnico.”*

*“Fiz primeiro um curso técnico porque estava há algum tempo formado no ensino médio e **porque está mais favorável** fazer um curso técnico para conseguir emprego ou promoção na área da indústria.” (S01)*

*“Não pretendo ingressar no ensino superior porque acho que **será muito difícil**, não conseguirei acompanhar. [...] A faculdade é muito mais puxada, **precisa de mais tempo para estudar**. [...] **Nunca visitei** uma instituição de ensino superior, mas **tive várias palestras** enquanto cursava o ensino médio.” (S02)*

*“Não, acho que **não vou dar conta**, é muito cansativo. [...] Eu **nunca visitei** uma faculdade, só tive palestra quando fazia o ensino médio.” (S03)*

*“**Pretendo prestar vestibular** para o curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. [...] **Já participei** de um evento em uma universidade da cidade de Joinville. [...] A escolha por este curso se deve ao fato de gostar muito da área de tecnologia da informação e comunicação.” (S04)*

*“Eu **pretendo cursar** o ensino superior, mas ainda não sei exatamente para que. [...] **Tenho medo** de que na faculdade **não tenha intérprete**, daí pode ser muito difícil. [...] Já tive oportunidade de conhecer uma universidade em Joinville. [...] Ele comentou que fazer uma faculdade é bom para adquirir conhecimento, crescer como profissional e melhorar na empresa. (S05)*

Nesses excertos observamos que S01 já teve uma experiência no ensino superior, e esta não positiva, levando-o a abandonar o curso, sendo que o motivo mencionado foi o fato de não ter sido percebido pelos colegas e professores, conseqüentemente, não conseguir interagir com eles. Embora esse sujeito tenha se colocado sempre com muita segurança e determinação no decorrer dos seus relatos ao longo da entrevista, nesse momento ele assume que não conseguiu superar a barreira da exclusão.

A história desse sujeito no ensino superior se aproxima de outras que tivemos acesso nas pesquisas que lemos por ocasião do levantamento das produções, ou seja, muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para receber os sujeitos público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além de receber esses sujeitos faz-se necessário pensar em ações para a permanência deles no ensino superior. Para Michels (2000), esse tema vem sendo discutido principalmente nos Fóruns Nacionais da Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, promovidos pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desde o ano de 1995. Para a autora, esses fóruns são importantes para ampliar as discussões e para tornar o ensino superior uma realidade para todos.

O participante S01 reconhece o curso técnico como mais atrativo para construir a carreira profissional, porém, não descarta a possibilidade de ingressar no ensino superior. Essa decisão é bastante salutar, pois como evidenciou Cunha (2011), em sua pesquisa “[...] os conhecimentos apreendidos nos cursos técnicos possibilitaram aos alunos um pensar crítico em relação à profissão, uma vez que permitiu uma reavaliação da escolha profissional, engendrando segurança, coragem e determinação para a continuidade dos estudos no ensino superior”. É preciso compreender que uma formação não inviabiliza a outra, em muitos casos elas se complementam.

Os sujeitos 02 e 03, pelas suas trajetórias na escolarização básica, estão bastante temerosos em relação a ingressar no ensino superior. O fato deles nunca terem visitado uma instituição de ensino superior, de apenas terem participado de palestras, de terem ouvido de outras pessoas comentários em relação às dificuldades encontradas para conciliar trabalho e estudo, pode ter influenciado na sua escolha de não ingressar no ensino superior. Outra fala desses sujeitos em relação ao ingresso no ensino superior que é bastante relevante e que pode estar interferindo nessa escolha é a convicção de que não darão conta porque é muito difícil. Estes estudantes, em seus relatos, repetiram várias vezes que não tiveram o acompanhamento do intérprete de LIBRAS no seu processo de escolarização, logo é natural que eles acreditem que essa história irá se repetir no ensino superior. Acreditamos que no imaginário desses estudantes a insegurança não está relacionada somente à presença do intérprete em sala de aula, mas principalmente à ausência dos saberes necessários para acompanhar um curso de graduação.

Já S04 deixou explícito o desejo de ingressar em um curso superior, inclusive já sabia no momento da entrevista qual iria cursar. Esse sujeito é mais um exemplo de que fazer a escolha por um curso técnico não inviabiliza o ingresso em um curso superior. Ele faz o Técnico em Informática e irá prestar vestibular para o curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ou seja, pretende fazer o seu itinerário formativo na área da Tecnologia da Informação e isso lhe dará boas perspectivas em relação ao ingresso no mundo do trabalho. Embora esse sujeito não tenha o apoio de toda a família para dar prosseguimento aos estudos, apenas a mãe o faz, ele está determinado a concluir o curso técnico e ingressar na faculdade. Esse sujeito tem as mesmas ambições que qualquer outro sujeito egresso do ensino médio, o que o diferencia é a sua deficiência visual.

S05 também demonstrou estar um pouco inseguro em relação a ingressar no ensino superior. Da mesma forma como S02 e S03, essa insegurança está relacionada à presença ou não do intérprete. Embora ele não tenha citado ao longo da entrevista grandes dificuldades de aprendizagem pela ausência da intérprete de LIBRAS, durante sua trajetória na educação básica, ele teme pela ausência desse profissional no ensino superior. Para esse sujeito, o ingresso no ensino superior está relacionado a adquirir conhecimento para o crescimento profissional.

Refletindo sobre as falas dos estudantes pesquisados, podemos dizer que o ingressar no ensino superior não está como meta a ser atingida por quatro dos cinco estudantes pesquisados. Tal afirmação apoia-se no fato de que o S01 já teve uma experiência não muito bem sucedida como ele mesmo coloca; S02 e S03 trazem marcas de uma escolarização na educação básica um tanto quanto excludente, o que provoca um sentimento de insegurança em relação ao ingresso no ensino superior; enquanto que o S05 ainda não tem definido se pretende avançar para essa etapa de ensino, como também demonstra estar inseguro em relação a este fato. Podemos dizer que, provavelmente, essas escolhas estão relacionadas às experiências que tiveram ao longo da sua trajetória educacional. De certa forma podemos dizer que esses sujeitos têm consciência das suas fragilidades e estão evitando um novo sofrimento, pois como alguns relataram, o sofrimento fez parte de todos esses anos de escolarização.

Podemos afirmar que, dos cinco estudantes pesquisados apenas o sujeito 04 é um forte candidato a ingressar no ensino superior, o que evidencia o importante papel da escolarização básica no processo de ascensão educacional, pois segundo a legislação um dos seus objetivos é preparar para as etapas posteriores. O S01 e o S05 sinalizam a possibilidade de cursar uma graduação. Porém, a nossa pesquisa também evidenciou que o S02 e o S03 não pretendem ingressar no ensino superior. Essas informações corroboram com dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que revelam que as matrículas de pessoas com deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013, eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil. Porém, cabe ressaltar que esses dados representam uma parcela ínfima de estudantes com necessidades especiais no ensino superior, apenas 0,36%, demonstrando que há muito o que fazer para melhorar esse percentual.

As dificuldades para o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior ultrapassam as barreiras da escolarização básica de qualidade, requerem também que as instituições repensem suas práticas criando condições de acesso e permanência.

Cabe ressaltar que a escolha dos estudantes pesquisados pela educação profissional pode estar relacionada também ao fato de estarem situados na cidade que é o maior pólo industrial do estado de Santa Catarina e que por si só tem um apelo muito forte para a formação profissional de nível técnico. Também é importante ressaltar que o grau de escolaridade da população de Joinville é de 32,48% no ensino fundamental completo, 23,32% no ensino médio completo e 4,83% no ensino superior completo, para uma população aproximada de 515.000 habitantes. Isso demonstra que esses estudantes, mesmo com todos os percalços enfrentados, conseguiram concluir o ensino médio, estão concluindo um curso técnico, e dessa forma se colocam no mesmo patamar de formação de quase 60% da população joinvilense. Se considerarmos a vocação da cidade para a indústria de transformação, esses estudantes atendem a formação que as empresas buscam nos profissionais.

Concordamos com Cunha (2011, p. 176), quando diz que “a educação não pode permanecer reduzida a dualismos maniqueístas: formação propedêutica e formação técnica profissionalizante; educação regular e educação profissional; aluno com deficiência e aluno sem deficiência”. Nessa lógica, entendemos que a educação profissional pode proporcionar o ingresso no ensino superior, no sentido de que muitos conhecimentos técnicos/científicos que são trabalhados nas disciplinas dos cursos técnicos contribuem para o desenvolvimento de saberes que serão aprofundados no ensino superior. Se conseguíssemos compreender as escolhas nesse sentido, estaríamos efetivamente caminhando para a construção de uma sociedade inclusiva, em que exista igualdade de oportunidades para todos.

Assim, o incentivo familiar e a trajetória de escolarização básica se mostram significativos nas perspectivas dos sujeitos em relação ao ensino superior, sendo que os dados indicam que mesmo com o incentivo familiar, se o sujeito não tem em sua trajetória escolar a base que acredita ser necessária para o ensino superior, essa será uma opção não vislumbrada por ele em relação a sua formação pessoal.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Construir essa dissertação foi um processo que exigiu muitas leituras, muitos diálogos, muitas reflexões bem como trouxe muitas alegrias, mas também muitas incertezas. Incertezas porque trabalhamos com sujeitos que estão construindo a sua história em uma sociedade que ainda está aprendendo a ser inclusiva. Inclusiva para as pessoas deficientes, inclusiva para as pessoas negras, inclusiva para as pessoas homossexuais, inclusiva para a diversidade. Nesse sentido, o tema dessa pesquisa é latente.

Por meio do contato com os cinco estudantes com deficiência que fizeram parte da pesquisa foi possível buscar em suas histórias a compreensão dos porquês das escolhas de cada um. Constatar que cada escolha deriva do incentivo que receberam dos familiares, da trajetória que fizeram na escolarização básica, dos relacionamentos que construíram como estudantes até chegarem à escolha de um curso técnico, tudo foi um aprendizado vivido socialmente.

Podemos afirmar que o lugar de onde falamos e as vozes que imprimimos são reflexos de uma construção histórica que fazem parte de um tempo, e que certamente esse tempo para os sujeitos entrevistados já foi melhor do que para outros sujeitos em tempos passados, e que o futuro tende a ser melhor uma vez que estamos em constantes transformações como pessoas e, conseqüentemente, como sociedade. Logo, para que se construa esta sociedade mais acolhedora em relação as diferenças há que haver instituições públicas e privadas, governantes e pessoas engajadas a construir um novo capítulo para a história, capítulo este com um enredo onde todos independente das diferenças que possuem possam se sentir pertencentes, iguais nas suas diferenças.

Destarte, iniciaremos nossas considerações acerca desta pesquisa lembrando que o objetivo geral que orientou nosso estudo foi pesquisar o que dizem os estudantes com deficiência que frequentam o curso técnico sobre as suas trajetórias familiares, escolares e suas expectativas de ingresso no ensino superior.

Na busca por identificar se as relações familiares influenciaram o estudante a ingressar no ensino superior, percebemos que nas famílias dos sujeitos pesquisados o acesso aos estudos é vista principalmente pelo viés da ascensão social/financeira. Foi possível constar que a baixa escolaridade da maioria dos familiares bem como o significado atribuído ao trabalho, evidenciados em vários momentos da entrevista,

podem ter sido fundamentais para que o incentivo não ocorra de modo tão explícito. Entendemos que as possibilidades de crescimento pessoal e profissional se dão por intermédio da educação, é por meio dela que conseguimos uma melhor percepção da realidade cultural e socioeconômica, e essa discussão não foi percebida, por nós, ao longo das entrevistas.

Outro fator que nos chamou atenção foi o fato de a maioria dos incentivos terem vindo das pessoas do sexo feminino que convivem com esses sujeitos com deficiência (mães, irmã e noivas). Apenas um dos cinco sujeitos com deficiência entrevistados mencionou o pai. Isso se justifica por ainda haver em nossa sociedade a crença de que cabe muito mais à mãe cuidar e acompanhar os filhos na educação, ao pai fica a responsabilidade de prover o sustento da família. Desse modo, os filhos criam vínculos afetivos mais fortes com mãe, a figura feminina. Segundo Chacon, (2011, p.455) porque “a maioria dos pais julga haver diferenças de papéis na criação do filho e muitos ainda consideram que cabe exclusivamente a eles prover a família e à mãe cuidar do filho e acompanhar os tratamentos”.

Na busca por compreender como alguns aspectos da história da escolarização básica contribuíram para as crenças em relação ao ensino superior, entendemos que ela cumpriu o seu papel no sentido de que todos a concluíram, porém nem todos se apropriaram dos conhecimentos os quais a própria legislação garante e que lhes dá a condição de prosseguir em níveis mais elevados de estudo. Podemos dizer que as escolas que esses sujeitos frequentaram não ofereceram a eles condições adequadas para o desenvolvimento cognitivo pelo fato de não atenderem às suas necessidades especiais. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais somente um estudante afirmou que ingressará em um curso superior.

O que nos chamou a atenção sobremaneira foi a forma como se deu a escolarização básica daqueles com deficiência auditiva. Ela foi tão marcante que eles não acreditam ser capazes de ingressar no ensino superior. A universidade não está no imaginário de dois dos três sujeitos pesquisados com deficiência auditiva. O fato de não terem usufruído das salas de atendimento educacional especializado e de não terem a presença da intérprete de LIBRAS deixou-os à margem do processo de alfabetização e conseqüentemente da apropriação dos conhecimentos como ela deveria ser. O que nos causou estranhamento foi o fato desses estudantes terem se alfabetizado sem a intérprete de LIBRAS em sala e sem os professores das disciplinas dominarem essa linguagem. Pensando no quanto esse processo foi

dolorido e ao mesmo tempo constatar pela fala dos sujeitos que as sequelas provocadas por essa situação os deixaram em condição de vulnerabilidade educacional é possível compreender a decisão deles de não ingressar no ensino superior. Podemos dizer com isso que esses sujeitos efetivamente nunca estiveram nas lógicas simbólicas da escola, porque certamente sequer sabiam o significado de estar lá pelo distanciamento imposto pelo sistema.

Embora todos os sujeitos participantes da pesquisa tenham dito que não se sentem deficientes, em algumas falas é possível identificar que a condição de ser deficiente lhes privou de algumas oportunidades bem como imprimiu dificuldades no processo de integração com outras pessoas.

Quanto a identificar quais são as expectativas dos estudantes em relação ao seu ingresso no ensino superior, foi possível evidenciar que as expectativas existem, porém elas não se configuram de maneira veemente. No imaginário desses sujeitos, esse nível de ensino configura uma ascensão distante, difícil de alcançar em função das dificuldades apontadas por eles. Se resgatarmos as suas falas em relação ao incentivo familiar e à trajetória na escolarização, é possível compreender que para alguns desses estudantes o ensino profissional lhes dará a condição de prosseguir na sua caminhada e assim cumprir o seu papel como os demais sujeitos sociais.

Entendemos também que para esses sujeitos exercer uma profissão é muito importante, mesmo que as condições não sejam as melhores, porque com isso eles têm a percepção de que estão desempenhando o seu papel de cidadão. Eles buscaram no ensino profissionalizante a preparação para o trabalho.

Contudo, após discorrer sobre o tema e realizar as análises, entendemos que as deficiências não representam o componente de maior limitação, frente aos déficits em relação ao convívio familiar, ao processo de escolarização, às condições de trabalho e à remuneração das pessoas com deficiência, como instrumentos de inclusão.

Portanto, as perspectivas dos sujeitos entrevistados em relação ao ingresso no ensino superior são também transpassadas por outros aspectos além da deficiência, relacionados às trajetórias dos sujeitos, tanto na família como na escolarização básica. Esse último aspecto se mostrou contributivo na insegurança dos estudantes deficientes em relação ao ingresso no ensino superior, visto que eles não se consideram preparados para esse nível de formação, embora estejam matriculados em um o curso técnico. Cabe aqui ressaltar que dois deles já

concluíram um curso técnico e estão matriculados no segundo, bem como todos os cinco estudantes com deficiência pesquisados têm um excelente desempenho nos cursos que frequentam. Esse dado demonstra que existe um ideário construído em torno da formação superior, que cria um novo obstáculo a essa realização que se mostra como algo almejado pelos entrevistados.

Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de se aprofundar a discussão em torno de duas temáticas: como se dá o processo de escolarização de pessoas com deficiência na educação básica, e como se dá o processo de escolarização da pessoa com deficiência na educação profissional. Talvez, com esses estudos, possamos contribuir para o acesso e permanência desses sujeitos no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. **Pessoas com deficiência representam 24% da população brasileira, mostra censo.** 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-06-29/pessoas-com-deficiencia-representam-24-da-populacao-brasileira-mostra-censo>> acesso em 14 de março de 2015.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes. São Paulo, 1989.

ALVES, Maria Helena Moreira Alves. **Estado e oposição no Brasil.** Tradução de Clóvis Marques. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BAUMEL, Roseli C.R. De C. Sobre educação inclusiva e inclusão. In: RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (Org.). **Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais.** Maringá: Eduem, 2012.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação.** 4. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1998a, p.39-64.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Parecer Conselho da Educação Básica 16/99.**

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2004

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência/ONU –** Ratificada pelo Decreto N 6.949, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar, 2011.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 10 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico, 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 10 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. Novembro de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em 23 de fevereiro de 2014

BRITO L. F. **Integração social & Educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel; 1993.

BUENO, J.G.S. **A educação do deficiente auditivo no Brasil.** In: SORIANO DE ALENCAR, E.L.M. (Org.). *Tendências e desafios da educação especial.* Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BULGARELLI, Reinaldo. **Inclusão e Diversidade.** 2010. Disponível em: <<http://diversossomostodos.blogspot.com.br/search/label/inclus%C3%A3o>>. Acesso em: 06 set. 2013.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 441-458. ISSN 1413-6538.

COLL, César. SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONSTRUINDO O CONHECIMENTO EM DIVERSIDADE. Porto Alegre, 2003.

CUNHA, A. M. S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência:** um estudo no colégio Universitário/UFMA (Dissertação), 2011.

CUNHA, L. A (1991). **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DOCUMENTO Norteador. **Programa SENAI de Ações Inclusivas,** 2010.

FAGNANI, Eduardo. **Política Social no Brasil (1964-2002): Entre a Cidadania e a Caridade.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Instituto de Economia – IE. Tese de Doutorado. Campinas, 2005.

FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina em Dados.** 2014. Disponível em: < <http://fiesc.com.br/sites/default/files/medias>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

FIESC. **FIESC 60 Anos:** a força da indústria catarinense. Florianópolis : Editora Expressão, 2010

FIESC/SENAI. **Projeto Pedagógico:** orientação para a prática pedagógico. Joinville: SENAI, 2014.

FREIRE, Paulo, 1993. **Política e educação.** São Paulo: Cortez. Pag. 40.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem.** Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 de agosto de 1989.

\_\_\_\_\_. **A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das ideias nas sociedades de classe.** (Versão para debater no GT e posterior revisão). Mimeo, 2008.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. Publicado em: LONGHINI, M. D. (Org.). O uno e o diverso na Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75 - 92, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. **O método da pesquisa materialista histórico-dialético**. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. Disponível em: <<http://www.ifdj.com.br/2014/index.php/institucional/>>. Acesso em 17 de fevereiro 2015.

JANNUZZI, Gilberta. M. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985. 123 p.

\_\_\_\_\_, G.M. **Políticas sociais públicas de educação especial**. Revista Vivência, São José (SC), n. 12, p. 24-25, 1990.

JOINVILLE. IPPUJ. **Joinville em dados**. Disponível em: <<https://ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/442Joinville+Cidade+em+Dados+2014.html>> Acesso em: 12 nov. de 2014.

KUNZER, A. Z; SUHR, I.R.S. **Exigência de conclusão do ensino médio para o trabalho na indústria: sintoma do esvaziamento da qualidade da escola básica?** IX ANPED SUL 2012 – Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

KUENZER, A; ABREU, C., GOMES, C.A **Articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n 36 set/dez 2007.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003

LOBATO, B. C; ALMEIDA, M. A. **Pessoa com deficiência e inserção no mercado de Trabalho** - Reflexões sobre as implicações da preparação para o trabalho e da lei de cotas. IN: COSTA, M. P. R. (org). Educação Especial – aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFSCar. 2009.

LOBATO, B. C. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas.** 2009. 150 p. Dissertação ( Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2009.

LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação.** Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. Uberlândia: EDUFU, p.75 - 92, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia. **Trabalho, profissão e escolarização:** revisitando conceitos. In: Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; **Por uma Escola (De Qualidade) para Todos.** In MANTOAN, Maria Teresa Eglér; (org). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** o que é? por que? Como fazer? 2a ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; **Por uma Escola (De Qualidade) para Todos.** In MANTOAN, Maria Teresa Eglér; (org). Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: 1. Ed. Moderna. 2010.

MANZZONI, A.A.; TORRES, E.F.; ANDRADE, J.M.B. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: MORI, N.N.R. et al. (Org.). **Educação Especial olhares e práticas.** Londrina: Eduel, 2000. p. 225.233.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão: compartilhando Saberes.** 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

NASCIMENTO, V. C. G. **Quando as exceções desafiam as regras:** vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior. (Dissertação), 2011.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. **A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.78,p. 56-78, 2002.

OLIVEIRA, M.K.de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério), 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

Revista do Arquivo Histórico de Joinville / Fundação Cultural de Joinville. Arquivo Histórico de Joinville. – v. 1, n. 1 (2007). – Joinville, SC: Arquivo Histórico de Joinville, 2007

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política, nº 39, p.105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. O papel do Congresso na Legislação do ensino. 3ªed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Educação e Saúde**, p.131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP : Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórica – crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997

SCAFF, Elisângela A. da S.A. **Teoria do Valor em Marx e a Educação, Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras**. In: Paro, Vitor (org),. São Paulo: Cortez, 2006.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. / SENAI. Departamento Nacional. – Brasília: SENAI/DN, 2013. 220 p. : il. ; 21cm.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. Surdez, Inteligência e Afetividade. In: SILVA, Ivani Rodrigues et al. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo : Plexus Editora, 2003.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002

TRAGTENBERG, Maurício. **A Revolução Russa**. São Paulo: Editora UNESP, 2007. (Coleção Maurício Tragtenberg)

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes. 1996

WEREBE, M. J. G. (1994). **30 Anos Depois**: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Editora Ática. Série Educação em Ação.

## Apêndice I

### Roteiro para entrevista semiestruturada

Ano de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Deficiência: ( ) deficiência auditiva ( ) deficiência visual ( ) deficiência intelectual  
( ) deficiência física

Ano de conclusão do ensino médio: \_\_\_\_\_

Matriculado no curso: \_\_\_\_\_

1. Por que a escolha por este curso?
2. Alguém na sua família (parente de 1º grau) é formado no ensino superior?
3. Sua família estimula o seu ingresso no ensino superior?
4. Qual dos seus familiares lhe motiva para o ingresso no ensino superior?
5. Descreva de que maneira isso acontece.
6. Ao longo da sua trajetória educacional os seus professores estimularam ou estimulam o seu ingresso no ensino superior?
7. Qual ou quais deles.
8. Descreva de que maneira isso acontece.
9. Qual ou quais fatos mais marcaram a sua trajetória escolar no ensino fundamental?
10. Qual ou quais fatos mais marcaram a sua trajetória no ensino médio?

11. Como eram as suas relações interpessoais (amigos) na educação básica?
12. Como era participar das atividades em grupo, você se sentia acolhido?  
Fale um pouco sobre esta questão.
13. Você pretende prestar vestibular?  
Qual:
14. Você já visitou alguma instituição de ensino superior?
15. A sua escolha para o ingresso no ensino superior é influenciada por: