



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Suelen Tavares Godim de Assis

A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência:
Processos de Inclusão

BELÉM
2012

SUELEN TAVARES GODIM DE ASSIS

A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência:

Processos de Inclusão

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Nilda de Oliveira Bentes.

BELÉM
2012

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Assis, Suelen Tavares Godim de

A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão. /
Suelen Tavares Godim de Assis. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém,
2012.

Orientação de: Nilda de Oliveira Bentes.

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Deficientes – Formação
profissional I. Bentes, Nilda de Oliveira (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.9

SUELEN TAVARES GODIM DE ASSIS

A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência:

Processos de Inclusão

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Data da Aprovação: ____/____/____

Assinatura: _____

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a. Nilda de Oliveira Bentes - Orientadora

Titulação: Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba– UNIMEP-Piracicaba- SP

Prof.^a Dr.^a. Maria Josefa de Souza Távora - Membro Interno

Titulação: Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP

Nome: **Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha**-Membro Externo

Titulação: Pós-Doutorado em Educação

Instituição: Institut National de Recherche Pedagogique.

Dedico este trabalho ao meu amado esposo, que foi o maior motivador para a efetivação deste sonho, lutando ao meu lado continuamente para o alcance de diversas realizações. E a Deus, por ter-me permitido realizar este trabalho com êxito e satisfação, conduzindo os meus passos sempre por caminhos apropriados.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora e professora Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes, que confiou em meu potencial e dedicou seu tempo e trabalho em auxiliar a elaboração desta dissertação. Sendo companheira desde o primeiro ano da graduação, possibilitou a minha inserção no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará e a obtenção satisfatória do título de Mestre.

Aos familiares, em especial aos meus pais, Maria Angélica Tavares Godim e Manoel Cícero Godim, que sempre me estimularam a ser uma pessoa correta e a realizar meus objetivos com excelência. Na verdade, não há palavras para agradecer-lhes, pois sempre privilegiaram nossos estudos, meu e dos meus irmãos, muitas vezes sacrificando desejos próprios a fim de que tivéssemos maiores oportunidades.

Aos meus irmãos, Cíntia, Saimon e Sâmia Godim, aos meus cunhados Ronam Sombra, Suelen Gemaque, Fábio Mendes, Nelma e Robert, Nilcy e Glaub; à minha linda sobrinha Sâmylle, e aos meus sogros Nilton e Telma Assis, os quais sempre me deram força e subsídios para dedicar a minha vida aos estudos.

Ao meu esposo, Nilton Rodrigues de Assis Júnior, que sempre esteve ao meu lado nos momentos em que precisei, sendo o amigo certo nas horas incertas.

Aos amigos conquistados no decorrer do Mestrado, Francy Taissa Barbosa, Selma Maria Clemente (pessoas especiais no decorrer desta jornada), Cleonilce Dourado, Maria Rosilene Gomes, Claudete Silva, Brenda Fortes, Felipe Cruz, Alder Dias, Ozivan Santos, Celene Carvalho, Adriene Pimenta, Lana Oliveira, Danieli Pimentel, Eliane Costa, Francisco Diniz, Pedro Silva, Adailson Soares, July Vasconcelos, Milena Silva, Regiane Costa, Suely Gonçalves, Waldiza Santos, Ana Cristina Costa, que foram amigos e companheiros em diversos momentos da graduação.

A todas as pessoas que contribuíram nessa caminhada, direta ou indiretamente, para que eu chegasse ao final dessa etapa de formação e, em especial, aos professores que me auxiliaram na nossa formação acadêmico-profissional.

E, acima de tudo, ao meu grande e poderoso Deus, que caminhou diuturnamente comigo, principalmente nas horas mais atribuladas, não me desamparando jamais, mostrando-me que, no meio das pedras, há um caminho para aqueles que confiam no Senhor, o qual, em meio às lutas e dificuldades encontradas, firmou meus pés na rocha, permitindo-me uma caminhada segura e confiança na vitória.

A partir da valoração é possível definir os objetivos da educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.

Demerval Saviani (2007, p.48)

RESUMO

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

O presente trabalho, intitulado “A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão”, é um estudo realizado no curso de Mestrado, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Formação de Professores. Seu objetivo é analisar como se processa a Educação Profissional de pessoas com deficiência na Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará (EETEPA), verificando de que forma ocorre a inclusão desses sujeitos sociais. Como objetivos derivados, o estudo busca identificar os processos de inclusão que embasam as práticas de Educação Profissional nessa Rede de Escolas e, também, investigar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas a fim de identificar propostas de práticas inclusivas. Apresenta, com ponto de partida, a seguinte questão problematizadora: como se processa a Educação Profissional de pessoas com deficiência na Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará? No intento de respondê-la, a pesquisa fez uso da análise qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que essas duas análises não se excluem, mas se complementam, sendo sua utilização concomitante um procedimento especial que enriquece a investigação. Aproximações do materialismo histórico-dialético também foram utilizadas como base dessa investigação. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental realizadas inicialmente subsidiaram a análise da realidade brasileira e, em especial, a análise da realidade do Estado do Pará. Como técnica de pesquisa de campo, foram utilizados questionários e entrevistas para coleta e registro de dados. Após a pesquisa de campo, percebeu-se incoerência entre o discurso verbalizado e a prática desenvolvida nas instituições elencadas para o estudo, o que se apresenta como uma contradição, tanto no que se refere às escolas de Educação Profissional e Tecnológica investigadas, quanto no que concerne ao discurso do Estado, o qual afiança que o projeto de inclusão é uma realidade presente no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Profissional; Deficiência; Inclusão.

ABSTRACT

ASSIS, Suelen Tavares Godim. **The Professional Education of People with Disabilities: Processes of Inclusion.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2012.

This study, entitled "The Professional Education of People with Disabilities: Processes of Inclusion," is a study in Master course within the Graduate Program in Education at the University of Pará (UEPA), in line Teacher research. Its goal is to analyze how is the Professional Education of persons with disabilities in the Network of Schools of Professional and Technical Education of the State of Pará (EETEP), checking how is the inclusion of social subjects. As derivatives goals, the study seeks to identify the processes that support inclusion practices that Professional Education Schools Network, and also investigate the Political-Pedagogical Project (PPP) of these schools to identify proposals for inclusive practices. Presents, with a starting point, the question problematical: how is the Professional Education of persons with disabilities in the Network of Schools of Professional and Technical Education of the State of Para? In attempt to answer it, the research used qualitative analysis supported the quantitative analysis of the data collected, since these two analyzes are not mutually exclusive, but complementary, with its concomitant use a special procedure that enriches the research. Approximations of historical and dialectical materialism were also used as the basis of this investigation. The literature review and desk research conducted initially supported the analysis of the Brazilian reality and, in particular, the analysis of the reality of the state of Pará As a technique of field research, interviews and questionnaires were used to collect and record data. After the fieldwork, it was perceived inconsistency between rhetoric and practice verbalized developed in the institutions listed in the study, which appears as a contradiction, both with regard to schools of Vocational and Technological investigated as regarding the discourse of the state, which secures the inclusion project is a present reality in the Brazilian educational context.

Keywords: Professional Education; Disabilities; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Localização dos novos Institutos Federais	77
Quadro 02 - Recursos do Programa Brasil Profissionalizado para os Estados	86
Quadro 03 - Institucional da Educação Profissional de Nível Médio na Região Metropolitana de Belém por Dependência Administrativa (1995 - 2011)	88
Quadro 04 - Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará	89
Quadro 05 - Institucional da Educação Profissional em Belém (1995 - 2004)	119
Quadro 06 - Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino com cadastro no MEC	120
Quadro 07 - Eixos Tecnológicos dos Cursos	122
Quadro 08 - Alunos com Deficiência Matriculados na EETEPA	130
Quadro 09 - Escola/quantidade/tipo de deficiência	136
Quadro 10 - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	161
Quadro 11 - Técnico em Meio Ambiente	162
Quadro 12 - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	163
Quadro 13 - Técnico em Meio Ambiente	164
Quadro 14 - Técnico em Meio Ambiente – PROEJA	165
Quadro 15 - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – PROEJA	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de Matrículas da Educação Profissional no Brasil (2007 – 2010)	81
Gráfico 02 - Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa	83
Gráfico 03 - Nível de Escolaridade – SINE	97
Gráfico 04 - Tipo de deficiências encontradas no cadastro do SINE	98
Gráfico 05 - Trabalho x Estudo	100
Gráfico 06 - Gênero Sexual dos Candidatos às Vagas no SINE	101
Gráfico 07 - Trabalho com Carteira Assinada	103
Gráfico 08 - Formação dos Gestores	125
Gráfico 09 - Quantitativo de Funcionários na EETEPA	128
Gráfico 10 - Condições para a inclusão na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Crescimento de matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa (2007-2010)	79
Tabela 02 - Estabelecimentos e matrículas da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil (2003 – 2005)	123
Tabela 03 - Número de matrículas de Educação Básica no Brasil, por etapas e modalidade de ensino, e por Dependência Administrativa (2010)	124
Tabela 04 - Produto Interno Bruto Abaetetuba	144
Tabela 05 - Estabelecimentos por Dependência Administrativa	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01 – Corredor de Circulação	149
Fotografia 02 – Sala de aula	150

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH – Altas Habilidades
BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CNE/CEB – Conselho Nacional da Educação /Câmara de Educação Básica
COEP – Coordenação de Educação Profissional
COEES – Coordenação de Educação Especial
DA – Deficiência Auditiva
DEMP – Diretoria de Ensino Médio e Profissional
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DMU – Deficiência Múltipla
DV – Deficiência Visual
EETEPA – Rede de Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MDS – Ministério de Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – População Economicamente Ativa
PLANFOR – Plano Nacional para a Educação Profissional
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PSC – Programa de Prestação de Serviços à Comunidade
PTA – Plano de Trabalho Anual
REP – Rede de Educação Profissional do Pará
SAA – Sistema de Autorização e Acesso
SAEN – Secretaria Adjunta de Ensino
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/PA – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SETER – Secretaria de Estado de Trabalho e Emprego
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.
SETEPS/PA – Secretaria de Trabalho e Promoção Social do Estado do Pará
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEPA – Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	34
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	36
2.2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	53
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ: ALGUMAS NOTAS	68
3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ	69
3.2 POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ	82
4 AS ESCOLAS DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ	105
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	106
4.2 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	117
5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CRISTO TRABALHADOR, EM ABAETETUBA: ESTUDO E ANÁLISE	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	189
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
APÊNDICE B - Questionário para os Gestores	191

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para a COEP	194
APÊNDICE D - Questionário para a Direção da Escola Cristo Trabalhador	195
ANEXOS	198
ANEXO A - Autorização da Escola para Realização da Pesquisa	199
ANEXO B- Planejamento do Atendimento Educacional Especializado	201

1 INTRODUÇÃO

A presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeito à dignidade e a valorização humana daqueles que apresentam alguma “deficiência”. É preciso um esforço para contrapor à abordagem ambivalente e passiva do passado, uma abordagem ativa e transformadora do mundo.

Ferreira & Guimarães (2003, p.76)

O presente trabalho, intitulado “A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão”, constitui-se um estudo realizado no curso de Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Formação de Professores.

O objeto da pesquisa começou a ser delineado na graduação, a partir dos contatos iniciais com pesquisas relacionadas a pessoas com deficiência, permeando, posteriormente, as discussões do grupo de pesquisa no qual se inseriu esta pesquisadora desde o seu ingresso na UEPA: o Grupo de Políticas Públicas, Educação e Inclusão social (GPPEIS).

Atualmente, a pesquisadora também participa de um grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação dos Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), participação esta que tem proporcionado novas discussões e enriquecimento do conhecimento.

O processo intenso e dificultoso para a seleção dos mestrandos ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), foi recompensado ao se obter a informação extremamente honrosa, que a orientadora desta dissertação seria a Prof.^a Dr.^a Nilda de Oliveira Bentes, estimada professora do curso de Pedagogia. Após esta honra outorgada à pesquisadora deste trabalho, iniciou-se o processo de reformulação do projeto de pesquisa, sendo diversas vezes reconstruído e reestruturado, melhorando a cada orientação.

Paralelamente à construção do projeto de pesquisa, iniciaram-se as disciplinas eletivas e obrigatórias do Programa de Mestrado em Educação. A construção de conhecimento trazida pelas disciplinas e a aproximação dos professores do programa estimulavam ainda mais a apreensão de novos campos do saber, haja vista que se observava, na equipe docente do programa, uma parcela de grandes profissionais da área da educação do Estado do Pará.

Com a finalização das disciplinas, iniciou-se, conjuntamente, a construção do texto inicial da pesquisa e a pesquisa de campo a fim de que fosse possível enveredar-se pelo caminho de qualificação do trabalho, momento importante em que o postulante ao título de mestre apresenta, em uma pré-defesa, a sua pesquisa. É momento aguardado com apreensão e preocupação pelo fato de se saber que uma banca de professores avaliará se o caminho de pesquisa percorrido pelo mestrando

até aquele momento se apresenta ou não como adequado e correto, recomendando ou não o prosseguimento do trabalho com base em considerações sobre os melhores ou possíveis caminhos a serem trilhados.

Participaram da banca de qualificação deste trabalho dois grandes profissionais da área da educação inclusiva do Estado do Pará: a Prof.^a Dr.^a Maria Josefa de Souza Távora, membro interno do programa, e o Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, convidado externo. As contribuições desses dois profissionais foram de extrema importância para a finalização da pesquisa. Verificaram-se os avanços, os desacertos, a forma do texto (coesão, coerência, ortografia), os princípios normativos da ABNT, as citações, procedendo-se à sugestão de novos autores.

Enfatizou-se, sobretudo, que a evolução da percepção teórica no decorrer do trabalho apresentava-se coerente e contínua, necessitando apenas de pequenas alterações. Essa construção teórica do trabalho se fez com base nos conhecimentos adquiridos desde o início da graduação, por meio de disciplinas, pesquisas, congressos, seminários e projetos, assim como mediante novas percepções obtidas por meio das construções epistemológicas durante a inserção no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

É importante enfatizar que a escolha e a delimitação do problema desta pesquisa são produtos de desdobramentos e de indagações surgidas tanto na trajetória acadêmica como na profissional, causa determinante do interesse em pesquisar temas relacionados à Educação Especial no Brasil. Somado a esses fatores cita-se, ainda, a vivência com colegas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, assim como o aprendizado relacionado a cada disciplina concluída no decorrer do curso.

Após inúmeras pesquisas realizadas na graduação, na monografia de conclusão de curso e nos estudos em grupos sobre a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência em instituições regulares de ensino, identificou-se que a maior preocupação das pessoas inseridas nesse processo dizia respeito ao seu papel social após a saída da escola regular.

Muitos indivíduos com deficiência, dentre os estudados no decorrer do processo investigativo, abandonavam a escola a fim de tentar adentrar no mercado de trabalho em qualquer função que lhes possibilitasse um retorno financeiro, haja vista que, na sua maioria, já estavam em idade avançada se comparados aos outros

alunos que compunham a mesma série, caracterizando uma distorção significativa idade/série.

O fato de essas pessoas não possuírem ensino básico completo ou formação profissional suficiente explica por que grande parte delas não consegue, no mercado de trabalho, ocupar cargos que demandam qualificação profissional, sendo-lhes destinadas posições subalternas e estagnadas.

Tal realidade suscitou o interesse em investigar a necessidade de se oferecer às pessoas com deficiência o acesso à formação profissional, haja vista que, historicamente, o acesso à escola regular tem sido assegurado nos documentos educacionais em âmbito mundial. Na realidade concreta da escola regular, entretanto, a pessoa com deficiência tem sido alvo de segregação e de exclusão, uma vez que a efetivação desse direito constitucional implica, necessariamente, severas modificações em múltiplos âmbitos do contexto escolar: estrutura física, adaptações curriculares e organização do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, colocou-se, como ponto de partida para o estudo, a seguinte questão: como se processa¹ a Educação Profissional de pessoas com deficiência na Rede de Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará (EETEP)? Para respondê-la, traçaram-se algumas linhas de investigação, tais como: que processos de inclusão embasam as práticas de Educação Profissional de pessoas com deficiência nessa Rede de ensino? O Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas contempla perspectivas inclusivas?

Com base nessa linha de questionamentos, elencou-se, como objetivo geral da pesquisa, analisar o processo de Educação Profissional de pessoas com deficiência na EETEP a fim de averiguar se há efetiva inclusão desses sujeitos sociais nesse processo de formação. Como objetivos específicos, propôs-se (i) identificar os processos de inclusão que embasam as práticas de Educação Profissional na EETEP e (ii) investigar o PPP dessa modalidade de educação a fim de identificar propostas de práticas inclusivas.

As questões relacionadas à Educação Profissional de pessoas com deficiência é um tema que, apesar de relativamente recente no cenário brasileiro, vem sendo amplamente debatido no âmbito educacional. De modo especial,

¹ Este termo, no dicionário escolar de língua portuguesa, entende-se como uma série de fenômenos sucessivos com nexos de causa e efeito; como os diversos períodos de evolução de um fenômeno social. Modo de agir, movimentos e reações entre indivíduos ou grupos que entram em contato.

sobressaem-se os debates acerca do direito ao trabalho de todo e qualquer sujeito social a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se uma via de inclusão social para todos, o que abrange a considerável parcela da população formada por pessoas com deficiência. Essa população, por via do direito ao trabalho, encontra uma possibilidade de minimizar os problemas que a afligem.

Para que essas relações sejam bem compreendidas, far-se-á um estudo sobre as modificações históricas ocorridas a partir da década de 90 com relação à Educação Profissional e à inclusão da pessoa com deficiência no cenário socioeducacional do Brasil, enfatizando-se os desdobramentos dos aspectos delimitados ao Estado do Pará, especificadamente nas instituições elencadas para campo deste estudo, nas quais se realiza a Educação Profissional de pessoas com deficiência. Esse resgate de ações passadas é de suma importância para que se compreendam as ações e as políticas atuais relacionadas à Educação Profissional e às pessoas que apresentam algum tipo de limitação (física, motora, cognitiva etc.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN Nº 9.394/96), preceitua a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, devendo esta proporcionar ao indivíduo liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. É com base nos preceitos dessa Lei que, neste trabalho, se realiza a análise da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições educacionais, em especial nas instituições que trabalham com Educação Profissional, uma vez que a legislação citada estabelece, em seu Capítulo III, os parâmetros necessários à Educação Profissional, de forma geral.

É importante ressaltar que, no decorrer da história, a LDBEN foi sendo complementada e modificada por instrumentos legais, tais como decretos, pareceres e portarias. O Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, por exemplo, regulamentou o §2º do art. 36 e os art. 39 a 42 dessa Lei, estabelecendo os objetivos da Educação Profissional e outros aspectos relacionados a essa modalidade de ensino, tal como disposto a seguir.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em

escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Com a promulgação desse Decreto, instituições públicas e privadas de Educação Profissional tiveram de se ajustar às novas diretrizes que entravam em vigor no cenário nacional. Esse Decreto representava, ainda, a emergência do Brasil na produção de mão de obra qualificada para atender às necessidades do mercado de trabalho. O trabalhador, nesse cenário de transformações, precisava reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pela nova perspectiva, o que seria possível por meio das ações da Educação Profissional.

Conforme Manfredi (2002), o estabelecimento de uma nova concepção acerca da Educação Profissional não resultou apenas de um projeto elaborado por autoridades legislativas, mas da soma de inúmeros outros que antecederam a proposta e a aprovação da LDBEN. Esses projetos eram defendidos principalmente pelos Ministérios da Educação, pelo Ministério do Trabalho e pela Sociedade Civil, cada qual resguardando os interesses dos grupos que representavam, o que dificultava a elaboração de um projeto comum.

No âmbito do Governo Federal, há que destacar a existência de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico (SENTEC – hoje SEMTEC), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional). No âmbito da Sociedade Civil, várias entidades de Profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do Governo popular e sindical organizaram-se no Fórum em defesa da escola pública (MANFREDI, 2002, p. 114).

As diversas transformações ocorridas em âmbito social, econômico e político somaram-se e fomentaram a atual proposta referente à Educação Profissional. Nesse percurso de mudanças e de diferentes propostas, realizou-se a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, contemplando-se muito mais os interesses imediatos dos empresários e as recomendações de órgãos internacionais e de agências multilaterais do que as perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos por entidades e pela sociedade civil.

Nesse contexto histórico, a perspectiva de trabalho defendida pelo Estado brasileiro vinculava-se às necessidades do mercado de trabalho ditadas pela crise político-econômica da década de 90. A aparente estabilização da moeda brasileira ocorria tanto sob o enlevo de ideais neoliberais, como o aumento acelerado das importações de bens, serviços e capitais, a âncora cambial e os juros elevados (MERCADANTE, 1997), como pelo sucateamento das instituições escolares e pela privatização das estatais.

Reside, nessas multideterminações histórico-culturais das políticas destinadas à educação, a problemática do processo educacional. Afinal, o Estado brasileiro, consecutivamente, privilegiou os interesses das classes dominantes, negligenciando a educação e a completude que a compõe.

Essa constante subalternidade da educação brasileira resulta em um substancial montante de problemas cuja soma impossibilita ao indivíduo em idade escolar alcançar uma formação integral de qualidade: baixos recursos financeiros destinados à educação, falta de estrutura física e a precária formação inicial e continuada dos professores.

Dos problemas citados, a precária formação dos professores constitui-se um dos grandes entraves à elevação dos níveis de qualidade da educação no Brasil. Sem formação docente eficaz, desestrutura-se um possível projeto de inclusão nas escolas, sobretudo das pessoas com deficiência, que necessitam de professores

bem formados e especializados que lhes possibilitem, além da inclusão na escola, uma posterior inclusão mercado de trabalho.

A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública. [...] por essa ótica, a formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2008, p. 15).

A formação docente precisa, portanto, ser entendida como essencial no processo de concepção de uma escola verdadeiramente inclusiva, já que os professores precisam estar em constante processo de ampliação de suas habilidades educativas. É fato que esse discurso da necessidade de alterações no perfil docente quanto a suas qualidades e competências não se evidencia como algo novo no cenário educativo, mas se impõe, atualmente, como fator imprescindível para mudanças nas práticas educacionais.

A importância dessa formação é ratificada por diversos autores, como Mazzotta (2005), Freire (1996), Oliveira (2002) e Contreras (2002), dentre outros. Muitos relacionam a qualidade do ensino à formação dos professores, admitindo esses dois fatores como indispensáveis e interligados. Em relatório, a Unesco (2003) assegura:

A qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos desta formação (UNESCO, *apud* BAUMEL, 2003 p.28).

Percebe-se, assim, que a formação do professor desempenha papel importante no desenvolvimento do aluno com deficiência, constituindo-se a base de uma prática inclusiva. O professor precisa conhecer o desenvolvimento dos seus alunos em múltiplos aspectos (afetivo, cognitivo e social), bem como refletir criticamente sobre seu papel diante deles e da sociedade. Como afirma Freire (1996, p.22-23),

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Conhecer o desenvolvimento do aluno implica não somente conhecer fases, idades, etapas e ciclos, como propõem historicamente os estudos que versam sobre o desenvolvimento da pessoa. Nos estudos atuais, sabe-se que esse desenvolvimento não é linear e não acontece somente no aspecto da ontogênese² do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento não se restringe apenas ao conjunto de transformações genéticas pelas quais passa a espécie. Conforme Oliveira e Teixeira (2002), o significado de desenvolvimento, sua estrutura e seus conteúdos tendem a ser mapeados e compreendidos em relação a períodos que se sucedem ao longo da vida de cada indivíduo.

O desenvolvimento do indivíduo deve levar em consideração as transformações históricas, sociais e culturais, pois estas “invadiram” os estudos iniciais onde se denominava a fase da infância e da adolescência, emergindo, além destas, novas categorias, como, por exemplo, a fase adulta e a terceira idade. Conforme Souza (1998), faz-se necessário um novo posicionamento frente à natureza das mudanças ontogenéticas, compreendidas como cronologicamente e teologicamente determinadas. Segundo a autora,

A Psicologia do Desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra e institucionaliza um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades, com base nas quais o curso da vida humana deve fazer sentido (SOUZA, 1998, p. 37).

Ainda de acordo com Souza (1998), a existência de abordagens empobrecedoras sobre o desenvolvimento humano faz com que se obscureça a possibilidade de se entenderem as mudanças ocorridas nesse desenvolvimento para além dos enquadres prioritariamente ou exclusivamente biológicos. Além disso, as fases anteriormente pré-determinadas já não acontecem no período até então previsto.

² Que se refere à ontologia. Tratado dos seres em geral. Parte da Metafísica que estuda o ser em geral e suas propriedades transcendentais (FERNANDES; LUFT GUIMARÃES, 1991).

A adolescência, por exemplo, já não acontece mais aos 12 anos de idade, mas antes disso, o que demonstra que os estudos sobre o desenvolvimento, mais do que considerar apenas o desenvolvimento ontogenético, precisam considerar igualmente as circunstâncias culturais, históricas e sociais da evolução humana, assim como as idiossincrasias da pessoa, visto ser esse o aspecto que irá apontar o desenvolvimento e a característica de cada pessoa, em sua singularidade.

O conjunto desses fatores acaba por proporcionar a dimensão do desenvolvimento trilhado pelo indivíduo no decorrer da sua existência. O homem não é somente um ser biológico. Ele precisa ser considerado na sua contemporaneidade.

O conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida do indivíduo e que relacionam-se tanto a fenômenos orgânicos, maturacionais, que permitem asserções universalizantes sobre certos aspectos do desenvolvimento, como a processos enraizados historicamente, que requerem uma contextualização histórico-cultural para serem adequadamente compreendidos (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p.43).

O ser humano em geral, portanto, seja ou não pessoa com deficiência, deve ser considerado em sua totalidade, assim como a escola, que, nesse contexto, desempenha o importante papel de proporcionar ao indivíduo grande parte da sua formação. Para que essa formação possa ser viabilizada, a escola deve também ser entendida como um processo, e não como partes individualizadas. A formação de uma prática inclusiva no ambiente escolar requer a somatória de conjuntos de fatores, que oscilam por diversos segmentos da escola, da sociedade e até mesmo da mentalidade humana.

Nessa perspectiva, entende-se o valor da Educação Profissional de pessoas com deficiência, uma vez que a prática desempenhada nos cursos dessa modalidade de ensino resulta nos tipos de trabalhos desenvolvidos por essas pessoas no mercado de trabalho. Assim sendo, o tipo de formação recebida pelo aluno com deficiência irá possibilitar a ele reconhecer-se como sujeito social, uma vez que poderá, por meio do trabalho, constituir-se social e civilmente.

Percebe-se, a partir deste contexto, a importância das instituições de Educação Profissional, as quais devem proporcionar aos educandos formas de aprendizagens significativas, preparando-os para a vida e para a inserção na sociedade em geral. Através da promoção de práticas inclusivas, a sociedade passa

a compreender o valor social da igualdade, que deixa de ser apenas uma meta elencada nos documentos produzidos em âmbito estadual, federal ou internacional para se tornar realidade na práxis educacional.

Para se compreender o processo de evolução das políticas públicas ligadas à inclusão social de pessoas com deficiência, foram tomados como base princípios e fundamentações filosóficas, mediante a abrangência teórica do trabalho, e princípios legais e políticos, que marcaram a trajetória desse processo nos âmbitos acima referenciados.

Apesar de os documentos produzidos serem massificados nas bibliografias publicadas, não se pode discorrer sobre o tema da inclusão sem relacionar os documentos internacionais que embasam as práticas inclusivas: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001) e a convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Esses documentos constituem-se importante marcos na difusão da perspectiva inclusiva e ressaltam a necessidade de o Estado desenvolver ações propícias à prática inclusiva no ambiente escolar. É importante ressaltar, entretanto, que eles foram produzidos nos moldes de organismos internacionais³ que têm estado à frente das definições das políticas educacionais e que trilham as políticas exercidas em países em desenvolvimento, como o Brasil. Assim sendo, esses documentos, apesar de proporem maior investimento no aspecto social, sempre vinculam esse investimento à política de expansão do capital.

Investimentos no setor educativo têm como justificativa a necessidade de as nações promoverem o reordenamento do seu sistema educacional de forma a criar um quadro mais qualificado de trabalhadores, impulsionando, assim, o desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2003, p.48).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), feita em Jomtien, na Tailândia, foi o primeiro documento internacional a viabilizar metas referentes à

³ Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe (PREAL) (MAUÉS, 2003, p.12).

política de inclusão, não somente para pessoas com deficiência, mas para todas as classes de excluídos. Nela foram estabelecidas condições mínimas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, alocando a educação como condição suficiente e de vital importância para o progresso pessoal e social do indivíduo.

A Declaração de Salamanca (1994), outro importante documento que se refere à difusão da prática inclusiva, demandava que Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiência estivesse diretamente ligada ao sistema educacional, delineando o curso das posteriores políticas educacionais atinentes à prática inclusiva.

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (BRASIL, 1994, p. 06).

Ao afirmar que todas as pessoas poderiam ter acesso irrestrito à educação escolar, essa Declaração instaurou uma nova perspectiva para a Educação Especial. Conforme Baumel (2003), a escola para todos, pautada na Declaração de

Salamanca, deveria ser denominada Escola Inclusiva, haja vista que estava aí implicada a não restrição ao meio educativo e a valorização do contexto coletivo, o que exigia uma inovação no significado de Educação Especial e na concepção de deficiência, de necessidades especiais do ser humano e do novo papel do professor.

A Convenção de Guatemala (1999), também importante documento pontuado nesta reflexão, promulga a Convenção Interamericana com vistas à eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, reafirmando que,

As pessoas “portadoras de deficiência” têm os mesmos direitos humano e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (1999, p.01).

Esse documento representa a recomposição da dignidade das pessoas com deficiência, haja vista que, historicamente, o processo de discriminação ao qual foram submetidas implicou a perda dos direitos fundamentais louvadamente ressaltados nessa Convenção.

Todos os documentos citados representaram significativas e importantes modificações históricas quanto aos direitos das pessoas com deficiência. Fazem parte de um relevante conjunto de medidas que retratam a necessidade de se desenvolverem novas práticas e concepções acerca do tema em questão. Apesar disso, percebe-se que os direitos dessas pessoas, reconhecidos e proclamados constitucionalmente, nem sempre são vivenciados na prática efetiva da realidade escolar.

Esse direito à educação amplia-se para o debate sobre o tema trabalho, que se assenta igualmente como um direito constitucional estendido às pessoas com deficiência, as quais, entretanto, para um exercício pleno de seu trabalho, precisam possuir uma formação profissional capaz de lhes atribuir uma qualificação que torne possível seu acesso ao mercado de trabalho.

Reafirma-se, assim, como ponto principal deste estudo, a investigação da formação profissional reservada às pessoas com deficiência na Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará.

Com esse intuito, procedeu-se, inicialmente, à pesquisa bibliográfica em busca de autores que discutem o tema tendo em vista as realidades internacional,

nacional e local, construindo, desta forma, o conhecimento teórico necessário para analisar com rigorosidade os dados coletados durante a pesquisa de campo.

É importante ressaltar que, com relação à produção bibliográfica acerca desse tema, há inúmeras divergências entre os autores. Assim sendo, elegeu-se prioritariamente, neste trabalho, a consulta a autores ligados a uma perspectiva crítica sobre a Educação Profissional e sobre as pessoas com deficiência no Brasil.

Registra-se, porém, que, paralelamente, também foram consultados autores que seguem uma linha ligada ao modelo proposto pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, com o intuito de confrontar as realidades apresentadas, situando-se, assim, as diferentes formas de interpretação da Educação Profissional de pessoas com deficiência.

Vale destacar, ainda, que houve uma grande dificuldade de se obter material bibliográfico sobre a realidade da Educação Profissional de pessoas com deficiência no Estado do Pará. Essa dificuldade motivou ainda mais a pesquisadora a realizar esta investigação, que, acredita-se, incentivará outros estudos nesta área, assim como novas políticas educacionais direcionadas à Educação Profissional de pessoas com deficiência.

Somando-se à pesquisa bibliográfica, fez-se uso também da análise documental para melhor fundamentar o exame da realidade local. Para isso, coletaram-se leis, decretos, portarias, publicações da Secretaria da Educação e o projeto que norteia a prática da Educação Profissional no Estado do Pará, entre outros documentos. Esta parte do estudo se coloca como de grande importância, haja vista que a pesquisa documental engloba um universo de informações que resgatam e justificam a prática da Educação Profissional no Estado.

De posse do material bibliográfico e documental, traçou-se um panorama da realidade da Educação Profissional de pessoas com deficiência, o que possibilitou compreender o discurso defendido pelo Estado referente a esta modalidade educacional. Após essa investigação inicial, adentrou-se na pesquisa de campo para contemplar *in lócu* o processo de inclusão nas instituições elencadas para o estudo.

A pesquisa de campo constitui-se uma importante etapa desta investigação, uma vez que possibilitou a observação de fatos e fenômenos da realidade escolar, a coleta de dados referentes a eles e, finalmente, a sua análise e interpretação fundamentadas em aporte teórico consistente com objetivo de compreender e explicar o problema pesquisado.

Nesse processo investigativo, a análise qualitativa dos dados coletados encontrou apoio na análise quantitativa destes, uma vez que as duas análises, nesse caso, não se excluem. Ao contrário, sua utilização concomitante resulta em análises substanciais do objeto de estudo.

Para abranger a complexidade da análise qualitativa, foram utilizados autores como Severino (1986), Rodrigues (2006) e Minayo (2010), dentre outros que, em suas pesquisas, ressaltam a importância desse tipo de abordagem. Em seus estudos, evidencia-se que a pesquisa qualitativa é uma alternativa interessante em uma investigação científica, haja vista que os métodos qualitativos trazem contribuições ao trabalho de pesquisa por apresentarem uma mistura de procedimentos capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos.

Ainda como aporte de base desta pesquisa, utilizaram-se aproximações com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, haja vista que este, dentro de uma concepção materialista da realidade, aborda, por meio do método dialético, os mais variados fenômenos.

Ressalta-se que o uso desses parâmetros contribuiu sobremaneira para a análise do universo de fenômenos que abrangem a Educação Profissional de pessoas com deficiência, visto que esta análise propõe um conjunto variado de interesses e práticas educacionais e sociais que perpassam por trajetórias históricas, econômicas e conjunturais da realidade.

Após se obter a solidez teórica que permitisse a compreensão do universo histórico e dialético para análise do objeto, partiu-se para a escolha das técnicas de pesquisa de campo.

Os critérios utilizados para a escolha do local da pesquisa de campo foram determinados a partir da eliminação de instituições nas quais, de acordo com o levantamento inicial, não se realiza a Educação Profissional de pessoas com deficiência – como, por exemplo, os sistemas S, (SESC, SENAI e SESI), em que não há pessoas com deficiência regularmente matriculadas nos cursos oferecidos.

Como o interesse da pesquisa estava relacionado ao papel do Estado na educação brasileira, eliminaram-se, também, as instituições particulares de Educação Profissional. As escolas de educação superior foram igualmente descartadas, pois o foco da pesquisa era o ensino médio, profissional e técnico.

Foi desse modo que a Rede de Escolas de Educação Profissional e Técnicas do Estado do Pará se constituiu o campo adequado às necessidades da

investigação, assim como aos interesses da pesquisadora, que, apesar de estar ciente da existência de 14 (quatorze) escolas nessa Rede, não recuou em proceder à pesquisa.

Ciente dos entraves burocráticos e da necessidade de um aval para entrada nas instituições, elaborou-se um ofício endereçado à Secretaria de Educação Profissional do Estado, solicitando o livre acesso às Escolas da Rede, às diretorias, às secretarias, às salas de aula e a todas as dependências das instituições, assim como o favorecimento para se desenvolver um trabalho que possibilitasse a vivência das práticas pedagógicas realizadas no interior das instituições.

De posse desse documento, iniciou-se efetivamente o trabalho de pesquisa de campo a fim de se entender a realidade da Educação Profissional de pessoas com deficiência. Elegeu-se, com esse objetivo, a utilização de questionário e de entrevistas como técnicas de obtenção e de registro de dados.

O questionário é uma técnica de pesquisa que permite a descrição do objeto de investigação por meio de perguntas sistematizadas, elaboradas conforme o problema da pesquisa. O fato de esse instrumento não demandar a presença do pesquisador facilitou a sua aplicação nas escolas da Rede Pública Estadual que promovem a Educação Profissional.

Após o retorno dos questionários, fez-se o levantamento de em quais escolas dessa Rede havia pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular e instituíram-se critérios de delimitação a fim de se estabelecer, dentro do universo da EETEPA, aquela que seria o campo de estudo da pesquisa.

De acordo com o universo das escolas que compõem a EETEPA, escolheu-se a Escola Cristo Trabalhador em Abaetetuba, para investigar mais precisamente os aspectos relacionados à Educação Profissional de pessoas com deficiência. Essa escolha esteve relacionada, com inúmeros fatores, em especial, por ser a escola da rede, que possuía o maior número de pessoas com deficiência regularmente matriculadas.

Delimitado o local da pesquisa de campo, foram escolhidos os sujeitos (professores e técnicos da instituição e alunos com deficiência) a quem se aplicariam as entrevistas e questionários a fim de se conhecer a realidade da inclusão na instituição.

Após se finalizar a aplicação das técnicas de pesquisa elencadas, partiu-se para a análise dos dados coletados, escolhendo-se, para tal, a técnica de análise do

conteúdo a partir das contribuições de diversos autores, notadamente Bardin (1977), que estabelece três etapas básicas para o trabalho de análise: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial, as quais serão estudadas no decorrer deste trabalho.

Esse momento de análise dos dados se apresentou como de suma importância na medida em que colocou a pesquisadora diante das possíveis direções teóricas do estudo, orientando-a para um tratamento rigoroso das informações obtidas.

Após a análise geral da situação, comprovou-se o contraste entre a teoria e a prática. Ressalta-se que, para culminar os resultados alcançados, levaram-se em consideração os sujeitos da pesquisa, o tempo disponível para a elaboração desta, os recursos financeiros e humanos, dentre outros fatores que favoreceram a análise dos dados coletados.

Esse panorama da pesquisa, até aqui apresentado, encontra-se, neste trabalho, dividido em cinco seções, sendo esta Introdução a primeira delas.

A segunda seção, intitulada “A Educação Profissional da Pessoa com Deficiência”, realiza a contextualização histórica da Educação Profissional, ressaltando as modificações que conduziram às políticas atuais para a Educação Profissional no Brasil. A seção ressalta, ainda, o histórico da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições escolares, mais especificadamente nas escolas de Educação Profissional, demonstrando não só as dificuldades históricas com relação ao pensamento da sociedade acerca do tema, como também as necessidades de se oferecer a essas pessoas uma educação de qualidade e condições de acesso e de permanência na escola.

A terceira seção, denominada “A política de Educação Profissional no Pará: Algumas notas”, atenta para o estudo das modalidades de Educação Profissional no Estado, enfatizando o contexto político em que se processa essa educação e resgatando o histórico das políticas implementadas no Estado. A seção traz, ainda, uma análise dos projetos atuais da Educação Profissional no Estado do Pará, destacando os tipos de ofertas, os municípios onde há oferta, as instâncias governamentais responsáveis por essa oferta, dentre inúmeros outros fatores.

A quarta seção, intitulada “As Escolas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará”, traz uma explanação teórica da metodologia escolhida para o ingresso na pesquisa de campo. A seção disserta, ainda, sobre o

tipo de pesquisa escolhida, o método de análise dos dados coletados, as técnicas de pesquisa utilizadas durante a investigação e as etapas metodológicas que, somadas, conduziram ao resultado final da pesquisa. Realiza, também, uma análise das dificuldades encontradas durante a investigação, das estratégias de superação e dos ganhos adquiridos em cada etapa do estudo.

A quinta e última seção, denominada “A Escola de Educação Profissional e Tecnológica Cristo Trabalhador, em Abaetetuba”, foi elaborada a fim de se conhecer a realidade efetiva de uma das escolas que compõem a ETEPA. A seção detalha, dessa forma, o trabalho realizado por essa Instituição relativamente às pessoas com deficiência.

Intentou-se, com esse estudo, analisar e verificar como o processo de inclusão das pessoas com deficiência tem sido realizado no Estado do Pará, especialmente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado. Não se pretende, entretanto, atingir determinações simplistas e finalizadas do fenômeno investigado, nem exaurir o campo das manifestações acerca do tema. Pelo contrário, pretende-se ampliar esse campo de investigação, incitando-se novas pesquisas por parte de leitores e pesquisadores que se debruçarem sobre estas páginas.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A educação deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (onilateralidade), [...], ou seja, promover um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas [...].

Araújo & Rodrigues (2011, p.33)

Nesta segunda seção, far-se-á, com olhar atencioso e crítico, um resgate histórico da Educação Profissional de meados da década de 90 até os dias atuais, uma vez que, neste período, ocorreram importantes e variadas transformações no campo da Educação Profissional e da Educação Inclusiva, em âmbito nacional e internacional.

Entende-se que esse resgate se faz necessário porque conhecer os acontecimentos históricos relacionados à Educação Profissional é compreender as ações que delinearão a formação do atual perfil dessa modalidade educacional.

Em âmbito internacional, serão considerados os acontecimentos que favoreceram as políticas aplicadas aos países do terceiro mundo, como é o caso do Brasil, o qual se submete às políticas desenvolvidas pelos países detentores da economia mundial.

Em âmbito nacional, as modificações históricas ocorridas com relação à Educação Profissional e à Educação Inclusiva serão vistas, inicialmente, no cenário educacional e social do Brasil para, então, serem delimitadas ao Estado do Pará, especificadamente nas Instituições elencadas para o estudo, nas quais se realiza a Educação Profissional de pessoas com deficiência.

Serão delineadas as políticas que fomentaram as ações para a construção do modelo atual de Educação Profissional, procedendo-se a uma reflexão sobre os conflitos ideológicos e as contradições presentes em todo esse processo.

Serão abordadas, ainda, as alterações ocorridas em documentos e no aparato legislativo referentes à Educação Profissional, assim como as alterações históricas sofridas por esses instrumentos, as quais favoreceram a implementação das políticas atuais.

Por fim, serão apresentados desafios que antecedem e permeiam o discurso e a ação que envolvem a problemática da Educação Profissional e da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições que promovem essa formação no Brasil.

Para a construção desse percurso, recorreu-se às ideias de alguns autores numa perspectiva crítica, no que diz respeito à Educação Profissional, e às de outros, no que diz respeito à formação de conceitos acerca da Educação Profissional da pessoa com deficiência.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional, em sua trajetória histórica, assumiu, desde o princípio, um caráter assistencialista que tem marcado toda a sua existência. Esse assistencialismo caracteriza-se por um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente por suas deficitárias atribuições financeiras, físicas, estruturais ou familiares. Transformações ocorridas no cenário nacional e internacional, entretanto, vêm modificando consideravelmente essa realidade. Também contribuem para a mudança desse cenário, ações pontuais de particulares, de familiares, de instituições públicas, privadas e de instâncias governamentais.

Um aspecto importante a ressaltar quanto ao perfil da Educação Profissional diz respeito às modificações dos interesses do capital, os quais proporcionaram alterações nos mecanismos relacionados à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, priorizando políticas e públicos-alvo distintos com base nos interesses delineados pelo cenário econômico.

O histórico da Educação Profissional brasileira, neste sentido, pode ser caracterizado por intensas mudanças nas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. A análise dessas mudanças, que ora se inicia, permitirá que se compreenda como elas se processaram e como essas políticas se vincularam aos interesses e às necessidades do mercado e das classes dominantes.

Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”. Esta afirmativa perpassa a realidade da construção histórica da Educação Profissional no Brasil, haja vista que a escola forma para um determinado fim, dependendo do momento histórico e das necessidades imediatas impostas pelas classes detentoras do capital e do mercado.

Os anos 90, período de significativas transformações na política brasileira, foram marcados pela entrada do Brasil na nova divisão internacional da economia mundial, via abertura econômica, privatizações etc. A sociedade brasileira foi submetida a orientações neoliberais promotoras de uma “redemocratização” do país. Esta nova política do Estado brasileiro resulta uma série de problemas em diversos setores sociais.

A internacionalização da economia com a crescente dependência de capitais externos, aliada ao crescimento da dívida interna e externa, trouxe novos desafios ao país e exigiu soluções capazes de enfrentar tal situação. [...] o papel do Estado começou a sofrer uma redefinição, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, passando, em consequência, a desenvolver a função de promotor e regulador desse desenvolvimento (SILVA, 2000, p.105).

Diante do modelo econômico adotado pelo Estado brasileiro e da crise que se impôs à sociedade, fez-se necessário propor a definição de outros setores adjacentes ao cenário econômico, entre eles o setor da Educação, que, como todos os outros, foi influenciado pelas designações das políticas financeiras.

O projeto educacional brasileiro, como fator subjacente, passa a ser concebido sob a perspectiva econômica em torno do ideário neoliberal. As propostas neoliberais quanto à política educacional direcionam-se à lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica e deixando os outros níveis de ensino sujeitos às leis da oferta e da procura.

O Estado perde, assim, a sua capacidade de definidor das políticas que direcionam o país, passando a ser coautor das agências multilaterais que regem as políticas e as ações governamentais de países do terceiro mundo. E a educação, que deveria ser pensada como um elemento componente da formação da cidadania, passa a ser um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

[...] historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.26).

Nesse sentido, o papel social da educação, ou especificadamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem sendo marcado historicamente por concepções conflitantes, e, sobretudo, antagônicas, cujas bases são os interesses do capital. Neste cenário, Frigotto (*op. cit.*) aponta que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

É neste cenário que, historicamente, as políticas educacionais têm se desenvolvido no Brasil. De forma similar, as políticas para a Educação Profissional têm sido projetadas no mesmo paradigma de contradições. Essas políticas se refletem nos documentos que norteiam a Educação brasileira, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Todo esse aparato documental que norteia a prática educativa no Brasil é regido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003), que, em seu art. 227, preceitua como dever da família, da sociedade e do Estado “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. A Constituição brasileira, portanto, entende que o direito à educação e ao trabalho são princípios fundamentais para a formação do cidadão.

Tomando, pois, como base o princípio constitucional de que a educação escolar é um direito de todos, mas compreendendo-se que o espaço escolar, historicamente, ao invés de incluir provocou exclusões diversas, realiza-se uma análise da Educação Profissional utilizando-se como indicador a LDBN, lei orgânica e geral da Educação brasileira, a qual estabelece os parâmetros necessários à Educação Profissional, de forma geral.

A LDBEN destinou à Educação Profissional o seu Capítulo III, composto dos artigos 39, 40, 41 e 42, cuja redação inicial, conforme Brzezinski (2008, p. 276), era:

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. 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.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

De acordo com esses artigos, as políticas direcionadas à Educação Profissional propõem-na segundo uma visão internacionalmente difundida de formação ampla ao longo da vida do indivíduo, uma formação que abrange as dimensões educação e trabalho, objetivando a vida produtiva.

Os objetivos incutidos na LDBEN foram sendo delineados no processo histórico de sua elaboração e de suas alterações, de acordo com os interesses do capital. Entretanto, apesar das inúmeras modificações sofridas por essa Lei desde a sua promulgação, ficou estabelecido, em sua constituição, um processo social amplo e profundo que envolvia a sociedade como um todo, haja vista que propunha redirecionar os rumos da educação nacional.

Sua proposta era a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Regular, o qual poderia ser desenvolvido concomitantemente. O ensino fundamental passava a possuir caráter de orientação para o trabalho, de iniciação tecnológica na escola regular ou, de acordo com a legislação específica, de aprendizagem profissional. O Ensino Médio, com articulação concomitante ou posterior, conduziria à habilitação profissional de técnicos e de auxiliares técnicos de nível intermediário na estrutura ocupacional das organizações, compreendidos aí os professores da educação infantil e do ensino fundamental.

O artigo 41, supracitado, demonstra a importância destinada a esse novo modelo educacional brasileiro, passível de reconhecimento e certificação. O modelo dessa certificação não foi uma novidade agenciada pelo Brasil, mas algo importado de países desenvolvidos, nos quais se promovia a política nacional de qualidade, produtividade e competitividade, fortalecida segundo os padrões previamente estabelecidos pelos agentes econômicos.

Percebe-se, dessa forma, que a LDBEN vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino, delineando diretrizes não somente para a Educação Profissional, mas para outras modalidades de ensino, tais como a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação no Campo e o Ensino a Distância.

Apesar de representar um marco histórico para Educação, a LDBEN foi procedida por uma série de outros aparatos legislativos que substanciaram a formação do modelo proposto para a Educação Profissional. Um desses aparatos foi o Decreto N° 2.208/97 que, conforme referenciado na parte introdutória deste trabalho, regulamentou os artigos do capítulo III da LDBEN 9.394/96, referentes à Educação Profissional, os quais traziam, em sua primeira redação, a recomendação de separação entre a Educação Profissional e o Ensino Regular.

Somando-se a essa recomendação legislativa, ocorreu a promulgação da Lei N° 9.649, de 27 de maio de 1998, que também apresenta uma série de limitações à Educação Profissional, pois estabeleceu a proibição da expansão da Rede Federal de Ensino Profissional, permitindo a criação de novas unidades somente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, ressaltando a separação entre Ensino Profissionalizante e Ensino de Cultura Geral.

De acordo com Brzezinski (2008, p. 123), estes fatos estabeleceram um retrocesso quanto à organização da Educação Profissional no país, haja vista que

[...] aprofundou uma formação baseada na segmentação do conhecimento e reacendeu a perspectiva única da formação profissional, diretamente atrelada ao desempenho de uma tarefa no mercado de trabalho, uma vez de privilegiar a inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho, com uma formação fundamentada em uma concepção emancipatória.

Retorna-se, neste ponto, ao Decreto N° 2.208/97 para lembrar que ele estabelecia os objetivos da Educação Profissional propondo, ainda, a articulação com o ensino regular ou com modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada, podendo esta ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Esse Decreto ressaltava também a aplicabilidade nos níveis básico, técnico e tecnológico de ensino, assim como no nível básico da modalidade de educação não formal e de duração variável, a qual se destina a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas para o trabalho compatíveis com a complexidade tecnológica do seu grau de conhecimento técnico e nível de escolaridade, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Essas novas propostas arruinaram os interesses de segmentos sociais que defendiam um ensino técnico-profissional integrado que permitisse não apenas a apreensão de atividades mecanizadas, mas a inserção social e intelectual das pessoas excluídas do mercado de trabalho.

É fato que, apesar das inúmeras modificações históricas e das pressões sociais que conduziram às alterações legislativas que formataram as políticas destinadas à Educação Profissional no Brasil, muitas dessas modificações foram atreladas aos interesses diretos do mercado brasileiro, que, em diferentes contextos históricos e dependendo dos interesses do capital, destinaram as políticas a centrarem-se no favorecimento de modalidades específicas, em regiões estratégicas e de público-alvo determinado.

Apesar dessas diversificadas transformações ocorridas no contexto da Educação Profissional, algumas experiências podem ser avaliadas como de sucesso, como, por exemplo, a publicação do Decreto N° 5.514, de 23 de julho de 2004, que revoga o Decreto N° 2.208/97 e altera o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN, estabelecendo novas bases para a educação de nível médio e dando origem à proposta do ensino médio integrado, favorecendo, dessa forma, a instauração de um novo cenário para a educação brasileira.

Com as devidas alterações legislativas, a LDBEN ficou assim redigida:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Art. 39. 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.

§ 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.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. 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.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado).

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Essa nova redação traz como proposta a integração da Educação Profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos poderiam ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diversos itinerários formativos e o aperfeiçoamento do aluno. Os cursos abrangidos pela Educação Profissional e Tecnológica se voltam para a formação inicial e continuada ou para a qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação. As instituições de Educação Profissional são orientadas a oferecerem, além de seus cursos regulares, cursos especiais, abertos à comunidade, caso em que a matrícula não será condicionada, necessariamente, ao nível de escolaridade, mas à capacidade de aproveitamento do aluno.

Outro fator importante nesse processo foi o acréscimo de uma seção sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio, no Capítulo II do Título V da LDBEN. O dispositivo propõe que o ensino médio, atendida à formação geral do estudante, prepare-o para o exercício de profissões técnicas. Assim, a articulação deveria ser feita de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma escola ou em outra instituição, para quem ingressa no ensino médio ou já está cursando). Essa questão da separação e da integração da Educação Profissional será melhor evidenciada no decorrer do estudo.

Para Manfredi (2002), a LDBEN e o Decreto N° 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil, gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional e fundamentando as políticas implementadas nas últimas duas gestões do governo FHC.

É importante salientar que as políticas desenvolvidas durante o governo FHC

são frutos de desdobramentos políticos-ideológicos de diversos grupos sociais, os quais expressavam seus interesses a fim de garantir privilégios. Entre eles, destacavam-se o Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Técnico (Sentec), hoje Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec); o Ministério do Trabalho – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor); e, no âmbito da sociedade civil, entidades de profissionais da educação e de pesquisa, Organizações Não Governamentais (ONG) e entidades do movimento popular e sindical.

Nesse contexto de constantes reformas e modificações, a Educação Profissional brasileira ganha uma importância maior e uma nova dimensão, em que a tecedura de interesses diversos leva o Estado a estabelecer sua política nacional, na qual cada setor social possui interesses definidos. São

[...] inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e de sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (MANFREDI, 2002, p.128).

Essa apropriação do discurso brasileiro de reforma da Educação Profissional, na verdade, foi o mecanismo encontrado pelo governo FHC para implementar o conjunto de estratégias estruturadas cujo objetivo era o deslocamento do conflito ente capital e trabalho e o agravamento da crise social existente.

De acordo com Oliveira (2003), o Estado, por meio de sua política nacional fracassada, tinha interesse em responsabilizar o trabalhador pelos índices alarmantes de desemprego mediante especulações no imaginário popular de que a única saída para a melhoria nas condições de vida econômica e social seria a apreensão de um novo capital cultural por meio de um novo processo educativo, possibilitado pela Educação Profissional.

O termo Educação Profissional, em seu significado mais amplo, refere-se aos processos educativos capazes de possibilitar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, relacionados “à produção de bens e serviços”, tanto desenvolvidos na escola quanto nas empresas (Cattani, 1997).

Ao ser considerada como uma etapa complementar, a Educação Profissional oferecida à população jovem e adulta favorece o treinamento desses sujeitos

trabalhadores. Como propõe Machado (1995, p. 15),

Complementar significa completar, rematar o que está faltando, agregar às habilidades básicas as específicas, que seriam as que caracterizariam a educação profissional. Vê-se aqui uma redução do conceito de educação profissional ao campo das habilidades específicas, o que vai contra a corrente do entendimento encontrado nos meios mais avançados que se dedicam a esta reflexão.

Refletir sobre o discurso incutido na prática da Educação Profissional é desmitificar os objetivos maquiados em toda a sua constituição como prática educacional. Apesar de um discurso falacioso de inclusão, de formação e de acesso ao mercado de trabalho, a Educação Profissional, em todo o seu percurso histórico, passou a ter, conforme o interesse governamental, maior visibilidade no cenário nacional a partir do momento em que se fundamentou necessária a sua aplicação para atender aos interesses imediatos do Estado.

Para viabilizar seus interesses, o Estado, na década de 90, na pessoa do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, promove a criação de um Plano Nacional para a Educação Profissional (PLANFOR). O governo FHC foi quem, portanto, iniciou a implantação e valorização dessa modalidade educacional no Brasil. Afinal, sua governança se estabeleceu na perspectiva de projeto político-econômico orientado para o neoliberalismo e para a globalização.

O PLANFOR foi a principal política para a Educação Profissional do governo FHC. O público-alvo desse programa eram pessoas com dificuldades de entrar ou de permanecer no mercado de trabalho e setores sociais historicamente marginalizados. Na Resolução Nº 126, de 23 de outubro de 1996, no artigo 3º, o primeiro e segundo parágrafo delineiam alguns objetivos do programa e as pessoas a quem eram destinadas as suas ações.

I - as ações planejadas deverão estar articuladas e de acordo com o objetivo global do PLANFOR, integradas a uma política pública de trabalho e geração de renda, com o objetivo de garantir qualificação e requalificação profissional para o conjunto da PEA - População Economicamente Ativa, urbana e rural, de modo a propiciar sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho, ampliando, também sua oportunidade de geração de renda, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade do emprego e da vida do trabalhador, bem assim para um melhor desempenho do setor produtivo;

II - no conjunto da PEA, considera-se clientela prioritária das ações de educação profissional os integrantes dos seguintes grupos:

beneficiários do seguro desemprego; beneficiários de programas de geração de emprego e renda; trabalhadores sob risco de perda do emprego; desempregados; trabalhadores autônomos e microprodutores do setor informal; e outros grupos social e economicamente vulneráveis, do meio urbano e rural; com atenção especial para adolescentes, jovens, mulheres e idosos.

Percebe-se que o PLANFOR apresentava caráter assistencialista, destinando-se à parcela populacional que, além de não ter acesso ao mercado de trabalho, não possuía, na maioria das vezes, estudo mínimo necessário para adentrar em um ensino profissionalizante. Além de atentar para a qualificação profissional dessa parcela da população, o PLANFOR deveria agir com brevidade a fim de atender de imediato as necessidades do mercado brasileiro.

Essa vinculação da formação educacional brasileira aos interesses imediatos do capital leva à conjectura de que a Educação Profissional no Brasil sempre esteve atrelada a um modelo taylorista de produção capitalista, modelo que, segundo Frigotto (2010), revela o caráter produtivo da escola brasileira, que é reduzida, assim, a uma dimensão econômica, abstraída de poder e objetivando exclusivamente a preparação de uma mão de obra para o mercado de trabalho.

Sob a ótica do modelo taylorista-fordista, a Educação Profissional, de acordo com Araújo (2007, p. 30),

[...] assume uma caráter restrito de adestramento de mão-de-obra, sendo a formação baseada na transmissão de conhecimentos ordenados e sistematizados, de habilidades e destrezas de conhecimentos, sob o novo paradigma observa-se a preocupação, cada vez maior com a formação para uma nova cultura de trabalho e produção; essa cultura é incorporada como estratégia operacional na busca da qualidade e da produtividade.

É nesse contexto de transformações e jogos de interesses que vai se estabelecendo a construção do modelo da Educação Profissional. Conforme analisado anteriormente, as transformações ocorridas na década de 90 relativamente à reforma do ensino médio e profissional propõem a construção de uma nova institucionalidade. Isso ocorreu a partir da promulgação de Leis e de Decretos que resultaram em alterações nos diversos âmbitos da Educação Profissional. Nesse panorama de transformações, as instituições públicas e privadas de Educação Profissional tiveram de ajustar-se às novas diretrizes estabelecidas pela legislação que entrava em vigor no cenário nacional.

É válido ressaltar que, para o advento e a elaboração deste projeto de ensino, houve inúmeros outros que, segundo Manfredi (2002), emanavam de diferentes grupos sociais que representavam aspirações diversas materializadas em anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado, antes da aprovação da LDBEN.

Apesar das propostas distintas para a Educação Profissional, a reforma estabeleceu-se na separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais e das agências multilaterais do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades e pela sociedade civil. Nesse contexto, a perspectiva de trabalho defendida pelo Estado brasileiro vinculava-se às necessidades do mercado de trabalho, intensificadas pela crise política e econômica enfrentada pelo Brasil.

Para Marx (1993) o trabalho humano é entendido como mediação entre o ser e a natureza, com vistas a propiciar as condições de sustento para a própria vida humana. Esse “trabalho” inicialmente projetado, criado mentalmente pelo homem, é o que o distingue dos demais animais. Essa natureza ontológica evidenciada por Marx pode assim ser caracterizada, segundo Silva (2000, p 41),

O fundamento da gênese humana é o dado ontológico primário que vislumbra o homem como um ser que se origina e se autoconstrói a partir de sua relação com a natureza, cujos atributos, que lhe são próprios e o diferenciam dos demais seres naturais, não lhe são dados ou existem fora ou acima dele, mas são produtos de si mesmo. Tal premissa expressaria a materialidade de sua existência e sua historicidade, excluindo, via de consequência, qualquer determinação que transcenda a história e o próprio homem.

Compreende-se, a partir desta análise, que abordar o tema trabalho e a educação na perspectiva marxista implica observar as várias relações dos homens em sociedade, tais como organização familiar, divisão do trabalho, luta de classes, modo de produção⁴, entre outras.

⁴ É uma estrutura global formada por estruturas regionais (ou instâncias), ou seja, uma estrutura econômica, uma estrutura jurídico-política, uma estrutura ideológica, uma estrutura global na qual existe sempre uma estrutura regional que domina as demais. Esta dominância de qualquer uma das instâncias se dá historicamente, uma estrutura global na qual é sempre o nível econômico que determina as outras instâncias (BOTTOMORE, 1988).

A concepção de trabalho discutida por Marx, segundo Machado (1991), destaca-se por entender o trabalho como produção da própria existência humana.

O trabalho como possibilidade de transformação da realidade natural e social; o trabalho como dimensão fundamental da vida humana; o trabalho como cultura, como atividade reflexiva, o trabalho como fundamento do processo de elaboração de conhecimento; o trabalho como contradição: entre homem e natureza e entre os homens, principalmente pelo fato de vivermos em uma sociedade em que se processam várias formas de subordinação humana na realidade do trabalho. Enfim, essa noção mais ampla do sentido do trabalho é que nos inquieta numa realidade cheia de contradições como a nossa (MACHADO, 1991, p. 53-54).

Vale ressaltar, ainda, que o ponto fundamental da teoria marxista está atrelado às discussões pautadas na divisão do trabalho que, dentro do modo de produção capitalista, se dá pela divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. Por serem aqueles em que reside o maior conflito, esses pontos podem ser considerados como aqueles que suscitam debates relativos às questões sobre trabalho.

Da divisão entre os aspectos material e intelectual do trabalho deriva a fragmentação da atividade, possibilitando que as formas de consciência também se separarem da práxis⁵

[...] a partir da divisão entre o trabalho material e o espiritual a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis realmente existente, representar algo sem representar algo real (MARX E ENGELS, 1982, p.45).

Essa fragmentação caracterizada por Marx e Engels em um dos seus mais conhecidos trabalhos, “A ideologia Alemã”, enfatiza a divisão entre a atividade física e a intelectual, processo que resulta na compreensão da realidade de forma

⁵ A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, atividade, e no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como conceito central do marxismo, e este como “filosofia” (ou melhor, “o pensamento”) da práxis. [a palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “Refere-se a quase todos os tipos de atividades que o homem livre tem possibilidades de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (1967, p.09). (BOTTOMORE, 1988).

simplificada, na qual o sujeito social inserido não compreende a realidade na sua totalidade.

[...] através da divisão do trabalho, torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho (MARX E ENGELS, 1982, p. 17)

A crítica à concepção de trabalho, realizada por Marx e Engels, está na superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho material, propondo uma educação em que o conhecimento e o trabalho fossem tratados de forma a gerar nos trabalhadores uma consciência de todo o processo e o ensino, com um caráter formativo e social, articulando conhecimento e trabalho.

Depreende-se, então, que, para Marx e Engels, todas as formas de pensamento e de representação elaboradas pela consciência⁶ humana dependem diretamente das relações de produção e de trabalho correspondentes às fases da história das formações econômicas.

Entende-se, a partir desta leitura, que a estrutura econômica de uma sociedade determina mudanças na sua estrutura social e na consciência de seus membros. Nesse aspecto, Severino (1986) faz uma análise sobre essa questão e coloca em evidência que as ideias e as concepções teóricas, bem como todas as formas de consciência, não possuem uma existência independente, autônoma, mas estão intrinsecamente vinculadas à atividade material e às relações sociais existentes entre os homens.

Nessa perspectiva, antes da divisão do trabalho, havia uma interligação entre o pensar e o agir, sendo essa relação paulatinamente substituída pela divisão proposta pelos interesses de uma classe dominante⁷, resultante das forças sociais de dominação.

⁶ É uma propriedade da matéria altamente organizada. Podemos definir consciência como pensamento, sensação, raciocínio e vontade. A sensação, o desejo e a vontade estão sempre ligados a alguém [...] Para eu haja consciência é necessário a existência da matéria, ela não pode existir fora da natureza e nem preceder a sua existência. A consciência depende de processos biológicos, e a destruição do corpo acarreta a destruição da própria consciência. (CAMACHO, 1983, p. 07).

⁷ Conceito de classe dominante – A expressão “classe dominante” abrange duas noções, que Marx e Engels distinguem. A primeira é de uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. Em “A ideologia Alemã”, essa ideia é expressa da seguinte maneira: “As ideias da classe dominante são, em qualquer época,

A partir das diferenças sociais evidenciadas por meio das relações de produção, a educação também foi, e continua a ser, meio de segregação e divisão social. No âmago da teoria marxista, coloca-se em destaque tipos diferenciados de educação: a educação destinada à burguesia, detentora dos meios de produção e do capital, e a educação destinada ao proletariado, classe trabalhadora possuidora do conhecimento inerente aos meios de produção.

Nos dias atuais, esta noção de educação diferenciada não se distancia muito da proposta marxista. Segundo Mazzotta (2005), a história da educação brasileira mostra que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas a partir do momento em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade.

A educação para as classes populares só foi concebida à medida que se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante, isso pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicá-la como direito. Esta diferenciação de interesses fica evidenciada principalmente quando se trata do sistema educacional voltado às pessoas com deficiência.

A história das pessoas com deficiência tem sido contada por documentos institucionais, legislações ou outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Jannuzzi (1985), Bueno (1993) e Mazzotta (2005) trazem grandes contribuições para o entendimento do lugar destinado a essas pessoas na história da sociedade brasileira.

Segundo Gadotti (2003), a política educacional brasileira, no decorrer da história, esteve ligada ao modelo econômico capitalista e aos interesses das classes dominantes. A história da Educação Especial no Brasil tem sido definida ao longo dos anos pela mesma política capitalista, pois passa a ter relevante importância apenas no momento e na medida exata em que alguns segmentos da sociedade reivindicam o reconhecimento e o direito da pessoa com deficiência.

[...] a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias políticas dessa classe e reproduz, pois isto tudo, a dominação de classe (GADOTTI, 2003, p.148).

as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que dispõe dos meios materiais da produção intelectual". A segunda é a noção de que a classe dominante, para manter e reproduzir o modo de produção e as formas da sociedade existentes, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é, dominar politicamente. (BOTTOMORE, 1988, p.64)

Entende-se, a partir das questões apresentadas por esse autor, que a educação no Brasil possui uma trajetória excludente, ligada ao modelo econômico vigente e utilizada como um instrumento dos estigmas da sociedade capitalista.

O modelo educacional atrelado à política brasileira demonstra que os projetos estruturados na política educacional para pessoas com deficiência seguiam, inicialmente, modelos pautados na prática assistencialista, por meio de ações segregacionistas e de segmentação das deficiências, fato que contribuía para que a formação escolar e a vida social das pessoas com deficiência acontecessem em um mundo à parte, maximizando o processo de exclusão social desta parcela da população uma vez que a exclusão se apresenta de diversas formas, como destaca Sawaia (2011, p. 09):

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento.

Diante da realidade das primeiras políticas brasileiras voltadas para a pessoa com deficiência, entende-se que o processo de exclusão não é algo recente na sociedade brasileira. Ele é fruto de práticas segregacionistas pautadas em um modelo de exclusão que percebe o a pessoa com deficiência como produto da anormalidade, enfatizando seus limites e suas limitações.

A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional, ou até mesmo no ensino regular na escola pública, não pode ser considerada, dessa forma, uma tarefa fácil ou de simples solução, uma vez que não se pode desconsiderar as especificidades, limitações e possibilidades que lhe são próprias. Segundo Ribas (1995, p. 04),

A dificuldade fundamental da inserção do deficiente no mercado de trabalho não é, absolutamente, a capacidade e limitação daquele. A essência do problema está na conscientização da sociedade quanto à contribuição que o deficiente lhe pode oferecer através de seu trabalho.

O maior impasse para inclusão da pessoa com deficiência nos cursos de Educação Profissional, e até mesmo no mercado de trabalho, é fruto, portanto, de uma construção histórica discriminatória. A mentalidade forjada em torno do termo

deficiência foi, e continua a ser, constituída como forma de exclusão, em âmbito educacional, social e profissional.

[...] no contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e\ou aceitação daquilo que se apresenta como "diferente" ou "indesejado". Do ponto de vista antropológico, ser negro, velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, é uma condição de subalternidade de direitos e de desempenho das funções sociais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 50).

Apesar desse processo histórico de exclusão da pessoa com deficiência, é válido enfatizar que, atualmente, além das intensas discussões acerca do tema da Educação Profissional dessas pessoas, inúmeros avanços podem ser evidenciados em relação às políticas desta natureza. Esses avanços podem ser atestados por meio da existência de estudos, de pesquisas e da elaboração de inúmeros documentos, como leis e decretos, e de todo um aparato jurídico, os quais têm estabelecido o direito constitucional da pessoa com deficiência em atuar profissionalmente e assegurado seus direitos sociais, trabalhistas e, principalmente, cívicos.

A Constituição de 1988 enfatiza, sobremaneira, a tutela da pessoa com deficiência no trabalho. O seu artigo 71, inciso XXXI, preceitua a "proibição de qualquer discriminação no tocante a salário ou critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência". Tal dispositivo é de vital importância, pois é a partir deste que a nação brasileira assume o compromisso de admitir a pessoa com deficiência como trabalhador, desde que sua limitação física não seja incompatível com as atividades profissionais disponíveis. O artigo 37, inciso VIII, também da Constituição Federal, determina que "A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão".

Esse direito estende-se à esfera privada, que passa também a instituir a obrigatoriedade de reserva de postos de trabalhos as pessoas com deficiência. A Lei Nº 8.213/91 fixa os seguintes percentuais: "A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência".

Além do aparato documental elencado, existem outras leis que fundamentam e legalizam o trabalho da pessoa com deficiência. Pode, porém, ser evidenciada no

cenário nacional a fraude dos direitos dessas pessoas, acentuada pela omissão do Estado na fiscalização do cumprimento das leis que regulamentam o trabalho de pessoas com deficiência, iniciando-se um período de incertezas e de falta de propostas que garantam a sua inclusão social e a inserção no mundo do trabalho.

Outro fator primordial e histórico, que possibilitou a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é o tipo de formação e capacitação profissional que elas recebem nas instituições que promovem este tipo de trabalho. Segundo o Parecer Nº 17/2001 (item 9) do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p. 60).

É fato que muitas instituições privadas e governamentais que promovem a Educação Profissional para pessoas com deficiência tendem a agenciar apenas cursos livres ou profissionalizantes, na extensa maioria. Entretanto, tendem também a restringir a formação designada para as pessoas com limitações, sejam estas de origem física, motora, psicológica ou qualquer de outra ordem. Essas instituições compartimentalizam as tarefas, eminentemente as técnicas, repetitivas e práticas, na tentativa de conciliar as necessidades da pessoa com deficiência às necessidades de um mercado globalizante.

Ocorre que as bases filosóficas dessas instituições estão intimamente atreladas ao papel desempenhado pelos professores, qual seja: um papel em que o compromisso com a formação da pessoa com deficiência é superficial e insuficiente. Essas instituições, porém, cumprem seu papel social maquiado pela prática capitalista, afirmando promoverem políticas públicas para a formação profissional da pessoa com deficiência, corroborando, portanto, a formação de práticas inclusivas no modelo neoliberal.

Percebe-se, nesse contexto, que o que inviabiliza a inclusão não é apenas a falta de preparo dos profissionais da educação ou a negligência das instâncias

governamentais em incluir os excluídos, mas também os efeitos do sistema capitalista que, dialeticamente, exclui em larga escala para incluir seletivamente. À semelhança de Martins (1997, p. 18-32), entende-se que

[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão precária, instável e marginal [...] e às vezes até indecente, presentes também nas políticas de inclusão escolar.

É nesse histórico das políticas destinadas à educação que pulsa a problemática de todo o processo, haja vista que a formação destinada aos educadores é precária, vergonhosa e desestrutura todo um possível projeto de inclusão, notadamente das pessoas com deficiência, que necessitam de uma formação especializada que possibilite a elas a inclusão no mercado de trabalho, o que se abordará a seguir.

2.2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao se discutir inclusão e, mais precisamente, as políticas públicas que tratam dessa temática, é importante levar em consideração a realidade histórica, social e material na qual a questão está inserida. Nesse contexto, diante de tantas tentativas de inclusão, observa-se ainda uma grande massa de excluídos, indagando-se sobre a possibilidade de inclusão efetiva e de qualidade em uma sociedade que é, por natureza, excludente.

Na realidade brasileira atual, ao observar as multideterminações do processo histórico e social das políticas destinadas às tarefas da inclusão, pode-se inferir que essas ações são caracterizadas pela precariedade com que são processadas nas escolas. Essas políticas públicas que se alinham às propostas de diversas declarações internacionais não chegam a fazer um processo inclusivo eficaz, pois a realidade presente na escola está muito aquém de ser o que foi proposto nessas declarações.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, foram provas concretas de que o Brasil se inseriu

no contexto da inclusão, comprometendo-se mundialmente a construir escolas de qualidade para todos, garantindo o acesso à educação. Na verdade, esses dois documentos são o marco inicial da inserção do Brasil no contexto da inclusão.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, renovou o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais. Mas foi somente com a Declaração de Salamanca, em 1994, que o movimento de inclusão tomou maiores proporções e provocou discussões importantes neste sentido.

Essa Declaração constitui-se um dos inúmeros documentos internacionais dos quais o Brasil é subsidiário. Ela propõe a inclusão em classes de ensino regular para pessoas com “necessidades especiais educacionais” e ressalta a necessidade de qualificação do ensino regular para o acesso de todos à educação de qualidade. Em seu item 2, assinala que

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (BRASIL, 1994, p. 01).

A Declaração reafirma o direito de todas as pessoas à educação, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. O documento descreve que a estrutura e o funcionamento da escola, para fins da educação inclusiva, devem se adequar às particularidades dos alunos. Também afirma que as escolas devem propor que a matrícula de todas as crianças seja realizada em escolas comuns. Além disso, assevera que essas instituições possuem o desafio de promover ensino de qualidade, desenvolvendo um planejamento centrado nas necessidades da criança, sejam elas especiais ou não, a fim de educar a todos.

É inegável reconhecer que tais documentos são importantes para construção de novas políticas voltadas à educação, embora não possuam grande êxito na realidade escolar das pessoas com deficiência, uma vez que reproduzem os interesses e as práticas do modelo capitalista vigente na sociedade. Como destaca Gadotti (2003), “a educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende”.

Apesar de declarações, conferências, discussões, fóruns, correntes teóricas, e publicações acerca da inclusão, ainda não se estabeleceu uma coerência nas

políticas e nas práticas no que se refere às pessoas com deficiência. Necessita-se propor uma leitura minuciosa e crítica da realidade da inclusão, considerando-se o contexto histórico, social, econômico e político para se ter uma dimensão das políticas a serem implementadas na condução do processo inclusivo.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração as diferenças (SANTOS, 2006, p.12).

Neste sentido, discutir sobre a inclusão nos contextos supracitados é importante. Entretanto, esse fenômeno não se restringe apenas a esses fatores, posto que, ao interpretá-lo sem levar em consideração uma realidade materialista, a totalidade do ser em sua formação, como fazem as interpretações idealistas, acaba-se acreditando na falácia de se estar vivendo em plenitude uma era de inclusão e de que esta se encontra amplamente alicerçada na educação brasileira.

Não se pode esquecer que a inclusão é alvo de diferentes concepções teóricas e que estas, na maioria das vezes, não correspondem à realidade concreta vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo inclusivo. A escola não tem respondido positivamente ao desafio de elaborar programas que levem em conta a diversidade existente em todo esse processo, principalmente com relação às pessoas com deficiência, as quais necessitam de programas elaborados que levem em conta suas especificidades e limitações.

Considerando mais amplamente essa questão, compreende-se que as políticas educacionais de inclusão precisam, ainda, criar mecanismos para combater os efeitos do sistema capitalista, que, dialeticamente, mantém a inclusão e a exclusão, permitindo, por exemplo, o acesso de pessoas com deficiência à educação, mas não disponibilizando um ensino de qualidade para que ocorra não somente o acesso, mas a permanência desse indivíduo na escola, assegurando-lhe o direito constitucional de uma educação de qualidade.

A educação brasileira aparece como instrumento, desejado consciente ou inconscientemente pelas classes dominantes de reprodução das relações sociais através da reprodução ideológica de sua concepção de mundo e de defesa dos seus interesses. Sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade

brasileira, a educação se adequou às exigências, respondendo pela sua reprodução (SEVERINO, 1986, p. 95).

Essas modificações requeridas pela educação brasileira, com vistas a um processo inclusivo efetivo, permeiam uma série de fatores que demandam desde a formulação de novas políticas educacionais e financeiras até a mudança de mentalidade da sociedade, que reproduz os interesses incutidos na base do sistema capitalista.

Essa reflexão, que se realiza com base em uma leitura real da sociedade, visa a contribuir para que os próprios excluídos consigam perceber a sua realidade e se entendam como classe excluída, lutando por seus direitos. Ou seja, visa a levar essa classe a compreender a sua própria realidade, proporcionando condições para uma luta por mudanças a fim de que consigam, como diria Hegel (1997), “sair do estado de negação”.

Compreende-se, nessa perspectiva, que a atividade humana possui um indelével caráter sócio-histórico e que o homem não pode ser visto como um ser individual senão quando em relação com os outros homens, do mesmo modo que não há ato humano singular fora da totalidade social-histórica. Nesse sentido, Silva (2000, p. 41) assinala que

[...] a história não pode ser compreendida como abstração que tenha existência independente dos homens, considerando que são esses em suas relações entre si [...], que se configuram como portadores da objetividade sócio-histórica.

Não se pode, portanto, descartar a importância da relação sócio-histórica no processo de inclusão das pessoas no meio social e escolar, as quais recebem influências da concepção ideológica dominante, historicamente situada, que, por sua vez, exercerá influência nas políticas que definem o processo exclusivo-inclusivo. Depreende-se daí que, para se compreender as políticas educacionais na sociedade atual, e até mesmo analisá-las, necessita-se também compreender as práticas realizadas nos espaços em que tais políticas são desenvolvidas.

A mesma importância deve ser atribuída ao aspecto material, uma vez que, em uma sociedade capitalista, as pessoas com deficiência são excluídas por serem consideradas improdutivas para o sistema. Como afirma Martins (1997), o capitalismo segue uma lógica de que só é útil aquilo que é absorvido pelo mercado.

Quando as pessoas não fazem parte desta “lógica”, elas são excluídas, visto que a sociedade capitalista

[...] tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado [...] Ela desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente aqui que reside o problema: nessa inclusão precária, marginal e instável (MARTINS, 1997, p. 30-32).

A lógica do capital segue, assim, suas próprias determinações, promovendo uma exclusão em massa e a inclusão seletiva, tal como ocorre no interior da escola atual, que recebe pessoas com deficiência, porém, como expõe o autor supracitado de forma “precária, marginal e instável”, uma vez que o trabalho pedagógico educacional é insuficiente ou inexistente.

A discussão da inclusão na sociedade atual requer, portanto, uma análise atenta sobre os parâmetros de como ocorre essa inclusão, uma vez que, na lógica capitalista, exclui-se e inclui-se, evidenciando-se o processo dialético presente na realidade. O maior problema, porém, reside no fato de que se discute a exclusão, esquecendo-se de discutir as formas pobres e insuficientes de inclusão presentes nas políticas inclusivas educacionais.

Observa-se, então, na dialética exclusão-inclusão que, embora se inclua de forma seletiva e precária uma parte da massa sobrando na esfera econômica, exclui-se essa parcela na esfera social. Dentro da lógica distorcida do capitalismo, a inclusão só poderia ser realizada no âmbito econômico e não no aspecto social e político, como deveria acontecer.

Há de se ressaltar que, mesmo no âmbito econômico, essa “inclusão” não é realizada de fato, pois as pessoas são incluídas precariamente para beneficiar os interesses do capital, como é o caso dos trabalhadores em geral, que vendem sua força de trabalho em troca de baixos salários para continuarem enraizados na lógica capitalista sem ter o conhecimento crítico da realidade, conforme explica Martins (1997, p. 53):

Qual o sentido de falar em duas ordens de realidade, dos “incluídos” e dos “excluídos”, se ambas são produzidas por um mesmo processo econômico que, de um lado, produz riqueza e, de outro, miséria? [...] Inclusive, nas condições brasileiras, esse “lumpenproletariado” gerado pelo capitalismo, além de funcional ao sistema enquanto

exército de reserva é utilizado pelos segmentos integrados ao mercado de consumo como mão-de-obra barata [...].

Entende-se, portanto, que a exclusão é o processo realizado pela sociedade capitalista que produz uma “massa sobrança” com poucas chances de se desenvolver em uma sociedade criada para indivíduos considerados “normais” fisicamente, cognitivamente e educacionalmente, com capacidade de produção nesse sistema, conforme afirma Martins (2002, p. 45-46):

Basicamente, exclusão é uma concepção [...] que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. [...] A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”.

Paralelamente a essa perspectiva de que a exclusão pressupõe a não inclusão de todos, surge a perspectiva de que é possível reverter o processo excludente mediante ações que garantam a efetiva inclusão dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a inclusão é considerada como uma solução ao processo excludente social e viabiliza ao indivíduo sua inserção na sociedade como um sujeito histórico, capaz de decidir criticamente, além de refletir sobre a sua realidade. É nesse contexto que se encontram os “incluídos” na escola.

É com base nessa concepção, defendida ao longo desse trabalho, que a inclusão, por meio de uma análise dialética, deve ser abordada, propiciando aos indivíduos se perceberem concretamente no contexto do capital, de modo a se tornarem sujeitos críticos e participativos, sejam deficientes ou não.

A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar o desvelamento do real e contribuir para a construção de um novo cenário em que a educação e a socialização dos sujeitos possam se constituir concretamente para que estes possam, de fato, inserir-se política e economicamente na sociedade, deixando de ser apenas objeto de ações filantrópicas, paternalistas e assistencialistas.

Historicamente, a educação das pessoas com algum tipo de deficiência (física, econômica, social ou política) tem servido à formação e à reprodução de práticas neoliberais, segundo as quais o sujeito deve se tornar útil à sociedade, “[...] dotado de habilidades manuais de natureza não qualificada e repetitiva, baseadas

em um modelo taylorista/fordista de produção [...]” (SILVA, 2000, p. 97), o qual permite a esse sujeito uma “inclusão”. Esta, porém, é considerada parcial e precária, pois é fruto de uma formação/educação que visa ao exercício de atividades pseudoinclusivas, mecanizadas e repetitivas.

Essa realidade pode ser observada ao se analisar a discussão referente à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, discutida por Silva (2000). A autora assinala que, apesar de diversos autores defenderem os direitos dessa parcela da sociedade tendo em vista o combate à exclusão desse grupo social, a maioria esquece que essa exclusão se dá no contexto da sociedade capitalista de produção, isto é, depende da demanda e da oferta regida nesse tipo de sistema, o qual promove exclusão em massa e inclusão seletiva.

Nesse sentido, assim se expressa Silva (2000, p. 97):

[...] apesar de autores lutarem contra a exclusão e a marginalização social dessa parcela da sociedade, alienam-se das mudanças ocorridas hoje no mundo do trabalho e, ao alienarem-se, propõem alternativas de inserção para os deficientes como forma de integração social, pautadas em atividades baseadas no modelo taylorista/fordista de produção, em que o trabalho do deficiente, de natureza não qualificada, operacionaliza-se de forma repetitiva e a realização de atividades manuais passa a ser vista como um progresso técnico de trabalho.

Entende-se que a formação, pautada no modelo taylorista/fordista de produção, em que a repetição de atividades manuais é basilar, não contribui para uma formação crítica dos sujeitos, pois visa somente à reprodução de ações direcionadas ao trabalho mecanizado e repetitivo, apartado da produção intelectual. Não pode, portanto, ser esse tipo de formação considerado como um processo inclusivo, visto serem os indivíduos, nesse caso, apenas reprodutores tarefeiros que, quando selecionados, reproduzem os interesses do capital sem o discernimento de estarem servindo a esse fim, permanecendo, dessa forma, marginalizados e excluídos do processo de inclusão.

O que se percebe é que nas escolas, em geral, o conhecimento é repassado com fins de atender às exigências de um mercado de repetição de tarefas, numa perspectiva prática, amparada no modelo neoliberal de um conhecimento sistematizado, o qual tem como base a repetição e a memorização dos conteúdos, o que contribui para uma alienação que viabiliza mais a exclusão do que a inclusão.

Em uma sociedade mediada pelo valor de troca, em que o trabalhador se constitui como mercadoria para o capitalista e como responsável pela produção do lucro, o conhecimento requerido equivale ao mínimo de conteúdo prático, pois basta que o indivíduo reproduza um aprender que, regido pelo capital, requer basicamente a instrumentação técnica desse indivíduo para atendimento às necessidades do mercado.

Seria ingênuo pensar que a pessoa com deficiência não se constitui também como vendedora de sua força de trabalho, isto é, como mercadoria para o capital. Resulta disso que, diante da necessidade de ser inserida no mercado de trabalho para se tornar útil ao capital, essa pessoa também demandará uma formação para atingir esse fim. Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”.

Embora se compreenda que as pessoas com deficiência são produtivas e que precisam se inserir no mercado de trabalho como garantia de sua sobrevivência, isso não quer dizer que educação precise apenas estar direcionada à reprodução do interesse do capital, formando sujeitos para o mercado de trabalho numa perspectiva neoliberal. À semelhança dos autores supracitados, e como já ressaltada, entende-se que a educação deve ser ampliada, com vista à formação de um trabalhador emancipado e crítico, ao qual se estará propiciando a assimilação de instrumentos que expressem os interesses de sua classe de forma organizada e coerente, viabilizando a construção de uma escola, de fato, inclusiva. Conforme salienta Patto (2008 p. 34),

A escola de fato inclusiva é a [...] que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição.

É nessa ótica que a educação inclusiva deve ser trabalhada nas escolas de Educação Profissional, de modo a possibilitar que os indivíduos, por meio da reflexão, se desenvolvam criticamente como sujeitos históricos, participativos e como parte integrante da sociedade, tanto nos aspectos educacionais como nos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva é, no entanto, um processo complexo, haja vista que essa educação ocorre dentro de uma sociedade capitalista excludente. Somente alterando-se os mecanismos do sistema vigente se terá condições de propiciar uma práxis que viabilize uma educação de fato inclusiva, ou pelo menos, não tão excludente.

Diante do exposto, e levando-se em consideração um contexto socioeconômico excludente, compreende-se que as políticas de inclusão não foram elaboradas visando a atender efetivamente àquela parcela da sociedade que, excluída e marginalizada, não correspondem diretamente ao interesse do capital. Sustentadas em um sistema capitalista de produção, essas políticas visam apenas a minimizar a pressão social contra o sistema, atendendo muito mais aos interesses do capital do que aos interesses daqueles a quem elas se destinam. Na verdade, o que se observa na realidade do sistema educacional brasileiro é que os objetivos da educação ocultam, na sua formulação, uma formação direcionada ao trabalho, beneficiando-se, desta maneira, os interesses do capital.

Dentro dessa perspectiva, as Escolas de Educação Profissional formam o indivíduo para a inserção imediata no mercado de trabalho, sendo essa uma formação técnica que visa ao aspecto prático, deixando-se de lado a formação social do indivíduo como ser crítico, capaz de pensar-se como classe oprimida e produto de um processo.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecerem-se”, a este nível, contrário ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição (FREIRE, 2005, p. 35).

A concretização desse “reconhecer-se como sujeito do processo” ainda está distante da realidade do Brasil, uma vez que, no país, a educação “inclusiva”, pensada historicamente pelas elites, reflete os interesses da classe burguesa, ou seja, mesmo quando o governo apresenta propostas dirigidas à massa trabalhadora, essas propostas não visam efetivamente a resolver as mazelas da sociedade capitalista, mas a escamotear a realidade. Assim sendo, projetos e ações voltados à classe trabalhadora atendem, apenas em parte, à demanda da massa populacional, uma vez que o objetivo da classe dominante é manter-se no controle. Por isso a inclusão vivenciada inclui seletivamente e de maneira precária e marginal.

A história denuncia que o Brasil é influenciado pelas políticas públicas de inclusão desenvolvidas nos países de primeiro mundo. Disso resulta que as políticas brasileiras seguem a lógica econômica de elite, com o agravante de que o Brasil, considerado como país em desenvolvimento, obedece às orientações provenientes dos organismos internacionais que elaboram as políticas públicas sociais homogeneizantes para todos os países da América Latina, visando a instrumentalizar a política econômica mediante financiamento do “capital humano”, sem alterar sua condição de mão de obra de baixo custo, flexível e parcialmente qualificada, capacitada a servir aos interesses do sistema capitalista, neoliberal e globalizante. Segundo Bueno (1993, p.21),

A educação brasileira segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporados a ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional, mas, como sistema capitalista periférico e devido as suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades.

Apesar de os aparatos legais brasileiros serem muito ricos e amplos, se comparados aos documentos internacionais de outros países considerados desenvolvidos, eles não promovem, efetivamente, aquilo que intentam, isto é, a inclusão de todos. Ou seja, embora os documentos oficiais afiançarem a intenção de promover a “inclusão” educacional, e de as intenções dos profissionais da educação revelarem uma preocupação com os sujeitos excluídos do processo, observa-se que o sistema educacional, como aparelho ideológico, não consegue promover um efetivo processo inclusivo. Nesse sentido, compreende-se que há uma reprodução dos interesses do Estado neoliberal, em que, mediante a defesa de uma política educacional includente, se preserva o processo de segregação e exclusão.

O exame dessa realidade pode ser corroborado pelos documentos que subsidiam a inclusão brasileira, nos quais se podem inferir parcelas de ambiguidade e, porque não dizer, de dissimulações, conforme explica Laplane (2004),

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflado e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente

que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos (p. 12).

Esse discurso não condiz com a prática inclusiva da maioria das instituições educacionais onde existem pessoas com deficiência regularmente matriculadas, não havendo investimento suficiente para que se conduza um processo efetivo de inclusão. As escolas, muitas vezes, desconhecem a existência do aluno com deficiência no interior da sala de aula, ou então, não possuem sala de apoio pedagógico, formação continuada para os professores, estrutura física adequada, dentre outros fatores que comprometem a existência de um processo inclusivo.

O problema, portanto, não se restringe apenas aos aparatos legais. Estes, assim como as declarações em defesa das pessoas que apresentam limitações nos mais diversos aspectos, não são, por si só, suficientes para afiançar o acesso a direitos sociais constitucionalmente garantidos. Há que se considerar, também, os problemas relacionados à realidade vivenciada na escola pública, inclusive nas de Educação Profissional.

. As ações inclusivas têm exigido um envolvimento crescente da escola regular, que acaba por assumir o papel de viabilizar o processo de inclusão, uma vez que o sistema, fundamentado base nos aparatos legais, apenas as obriga a proporcionar a todos o acesso à escola. A mera inserção do aluno, portanto, não configura a inclusão. Nesse sentido, a escola passa a se responsabilizar pelas modificações necessárias à ocorrência efetiva dessa inclusão, o que pressupõe inovação pedagógica, reorganização das estruturas escolares, formação dos professores, reestruturação do projeto pedagógico, consideração com a diversidade da clientela e estabelecimento de formas de abranger e de lidar com as diferenças.

Com relação à figura do professor, é importante ressaltar que este, na maioria das vezes, acaba sendo responsabilizado por não conseguir abranger satisfatoriamente a todos os alunos presentes em sala de aula. Não se pode esquecer, em sua defesa, de seu baixo salário, das condições precárias em que muitas vezes desenvolve seu trabalho, das salas abarrotas de alunos, da falta de estrutura física mínima necessária, da ausência de formação continuada, dentre inúmeros outros fatores que favorecem uma prática educacional inadequada até mesmo junto a alunos considerados “normais” – e muito mais junto àqueles que

necessitam de atribuições especiais do professor, e da escola como um todo, como no caso dos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

O que deve ser entendido é que a inclusão não é só uma questão de lei, de declarações, de decretos ou de estatutos, e nem depende apenas da qualificação dos profissionais da educação. A inclusão efetiva pressupõe mudança sociopolítica ideológica, visto que, no contexto capitalista, os interesses da elite divergem dos interesses da massa populacional, ou seja, os interesses das classes são antagônicos, ficando a inclusão à margem das políticas educacionais.

Com relação ao processo educacional, tem-se a formação de uma massa “sobrante”, com poucas chances de ser incluída dignamente e de se desenvolver criticamente em uma sociedade marcada pela competitividade. Dentro dessa lógica de competição, poucos serão beneficiados em detrimento de muitos, o que se agrava ainda mais quando se trata de pessoas com deficiência.

Percebe-se, com isso, a fragilidade do discurso e das políticas que defendem a inclusão, uma vez que incluir, em uma sociedade capitalista, é, na realidade, um desafio na medida em que o capitalismo segue a lógica da utilidade, segundo a qual só é útil aquilo que pode ser absorvido pelo mercado, fato que se reflete na educação, que, reproduzindo a ideologia do capital, não desenvolve junto ao aluno um trabalho educativo crítico que o leve à consciência de si mesmo e do seu entorno.

Ao examinar essa realidade, entende-se que, no processo educacional, a formação não crítica de sujeitos sociais, deficientes ou não, não pode ser entendida como uma formação completa. Parafraseando Patto (2008), acredita-se na possibilidade de se promover uma educação crítica que, contrariamente às políticas de controle do conflito social, mediante promessas engodativas e falaciosas, viabilize, por meio de estratégias dialógicas, a práxis como instrumento de luta e combate da massa populacional marginalizada.

Embora se constate que, na sociedade atual, promover uma educação que considere as diferenças é um desafio à escola pública, compreende-se, a partir do conhecimento do real, que os educadores podem promover uma educação crítica, que se configura como uma alternativa para driblar as exclusões produzidas pela reprodução de políticas amparadas em ações neoliberais. Essa formação crítica possibilitará aos sujeitos sociais intervirem na realidade como produtores desta, tendo os seus direitos respeitados de fato, e não somente por meio de práticas filantrópicas e assistencialistas que, ideologicamente, defendem um discurso falacioso, o qual serve apenas para reproduzir os interesses do próprio sistema, separado da realidade concreta.

O que se percebe nas escolas, em geral, é a propagação de um conhecimento sistematizado, baseado na repetição e memorização de conteúdos, contribuindo para uma alienação que viabiliza cada vez mais a exclusão em vez da “inclusão”, ou ainda, inclui de maneira precarizada, ratificando que a deficiência do processo inclusivo não se dá apenas pela falta de comprometimento dos atores educacionais, mas também pela forma que são desenvolvidas as políticas públicas de inclusão, que reproduzem uma ideologia capitalista.

Deve-se reconhecer que essas constatações e críticas têm contribuído para se dar maior atenção a alguns problemas das políticas inclusivas no Brasil. Vale ressaltar, porém, que ainda persiste um quadro geral de iniciativas que infiro dizer insatisfatórias, pois não atendem as necessidades das pessoas com deficiência recebidas nas instituições públicas de ensino.

A educação inclusiva, neste emaranhado de relações dialéticas, significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica, ainda, reformular o sistema de ensino para propor uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças ou necessidades. Não basta, assim, apenas criticar o sistema, é necessário promover práticas na escola que se diferenciem da reprodução excludente e competitiva reforçada pelo capital. “Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia” (SALGADO, 2006, p.62).

A concepção de inclusão defendida neste trabalho refere-se à efetivação de uma educação para todos dentro de um contexto educacional amplo, que leve em consideração as singularidades dos alunos, especialmente no que se refere à

Educação Profissional, na qual os alunos são confrontados com realidades diferenciadas das vivenciadas até então no aspecto escolar. A estrutura educacional para inclusão nesses espaços deve, dessa forma, ser mais atenciosa e cuidadosa, no sentido de garantir a efetiva inclusão do aluno.

O desenvolvimento da proposta da inclusão da educação profissional aponta pra a necessidade de garantir a capacitação continuada dos professores e técnicos, bem como da importância de dar atenção a outras questões, como adaptação das instalações físicas e mobiliário; garantir o mais amplo conhecimento, pelas comunidades escolares [...] da política de inclusão empreendida. (FOGLI; FILHO; OLIVEIRA, 2006, p.118).

Conforme analisado anteriormente, as pessoas com deficiência, ao longo do processo histórico, foram sendo excluídas dos processos educacionais, sendo segregadas inicialmente em classes especiais e, posteriormente, no interior da classe regular, em um processo exclusivo que se estende ao acesso ao mercado de trabalho, o qual abarca, preferencialmente, os indivíduos capazes de gerar lucro pela venda da sua força de trabalho.

Pelo fato de não possuírem a mesma trajetória escolar dos indivíduos considerados “normais”, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, optam por abandonar os estudos, o que resulta em alto índice, entre elas, de não alfabetizados, e, conseqüentemente, de excluídos socialmente do acesso ao mercado de trabalho, já que não se adequam aos padrões mínimos exigidos do trabalhador.

Para se compreender melhor a gravidade do problema, trazem-se dados fornecidos pelo censo realizado no Brasil em 2000, cujo objetivo foi conhecer um pouco mais a realidade das pessoas com deficiência. Conforme Neruda (2011), verificou-se que 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas em todo o território nacional. Dessa montante, 54% são consideradas inaptas para o trabalho, ou seja, não possuem condições de exercer atividades laborais; e 46% possuem renda média de R\$ 250,00.

Diante dessa realidade, entende-se imperiosa a necessidade de formação escolar profissional desses sujeitos sociais com vistas a um engajamento correto e digno no mercado de trabalho, sem favorecimento de oportunidades de formação e

de trabalho para determinados tipos de deficiência, como tem acontecidos em algumas instâncias formativas e empregatícias.

É com base em todo o exposto que se enfrenta, aqui, o desafio de um estudo no setor da Educação Profissional acerca das práticas inclusivas de pessoas com deficiência. É certo que o tema “inclusão” vem sendo discutido e analisado recorrentemente nos textos educacionais referentes às escolas de ensino regular. Porém, referentemente à Educação Profissional, ainda é ínfima a produção bibliográfica, o que transforma o presente estudo em um desafio bem maior, mas não desencorajador, posto que instigante e de extrema importância.

**3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
PARÁ: ALGUMAS NOTAS**

Assim como no Brasil, a Educação Profissional efetivada no Pará teve como marcas que resistem ao tempo, à desvalorização social, o preconceito, o assistencialismo e o foco no desenvolvimento de destreza do trabalho manual.

Araújo (2007, p. 54)

Nesta terceira seção, atentou-se para o exame da Educação Profissional no Estado do Pará, procedendo-se à análise da realidade local a partir das políticas nacionais referentes a essa modalidade de ensino e realizando-se um levantamento histórico das políticas que conduziram à formação atual da Educação Profissional no Estado.

Construiu-se, também, o panorama dessa Educação no âmbito estadual, federal e particular, investigando-se os setores que oferecem essa modalidade de ensino a fim de fazer um levantamento da sua demanda e oferta no Estado do Pará, assim como dos recursos a ela destinados.

Especificamente, o objetivo é analisar, na realidade local, o ingresso, garantido por lei, de pessoas com deficiência nesse setor educacional, a extensão da oferta dessa Educação às pessoas com deficiência e, também, a inclusão destas nos processos educacionais com vistas a sua formação efetiva como sujeito social.

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ

A Educação Profissional no Estado do Pará pode ser considerada recente. Realizar, pois, um estudo acerca desse tema ainda demanda um esforço significativo por parte de pesquisadores, dificuldade que se estabelece não somente em face desse processo histórico recente e ainda em construção, mas pela falta de tradição de estudos e pesquisas nessa área, assim como pela ausência de fontes organizadas referentes à temática.

Neste estudo, utilizaram-se autores, como Manfredi (2002), Araújo (2007), Araújo e Rodrigues (2011) e Cunha (1989), os quais, assim como outros também consultados, tem realizado pesquisas significativas acerca do assunto e se dedicado a análises da realidade local e, também, nacional.

Vale ressaltar que investigar as políticas para a Educação Profissional no Estado é também analisar o cenário nacional referente às ações que delineiam as práticas do ensino profissional, haja vista que as políticas educacionais delineadas para outras realidades do país se refletem na região Norte, especialmente no Pará.

Antes, porém, de analisar as atuais ações da Educação Profissional no Pará e no Brasil, é importante enfatizar que os primeiros educadores, no que se refere à

prática da Educação Profissional e ao trabalho, não foram instituídos em escolas regulares. Foram os próprios nativos da terra, os indígenas, que se caracterizaram como educadores de artes e ofícios, pois o conhecimento adquirido era repassado em forma de ensino para as outras gerações.

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. (MANFREDI, 2002, p.33).

Nessa perspectiva, compreende-se que o preparo para o trabalho se desenvolveu nas sociedades de formas distintas, porém, ao longo da história, se colocou como fator de organização, estruturação e construção do modelo de sociedade. Segundo Manfredi (2002), nas sociedades primitivas se desenvolveu a primeira divisão social do trabalho, tomando-se por base critérios de diferenciação sexual e de idade: crianças e jovens eram responsáveis por atividades domésticas, às mulheres cabiam além das atividades domésticas, a agricultura; aos homens reservavam-se tarefas consideradas mais nobres, como a colheita e a caça.

O desenvolvimento da Educação Profissional ao longo da história integrava, portanto, “saberes e fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade (MANFREDI, *op. cit.*, p.67). Esses acontecimentos, aos poucos, foram delineando as concepções de formação e de trabalho.

Apesar de não ser possível fazer um levantamento histórico profundo acerca dos períodos que referenciam a concepção de trabalho adotada pelo Brasil desde os nativos, é importante compreender que, conforme esclarece Araújo (2002 *apud* CUNHA, 2000), as atividades de comércio e de serviços emergem somente a partir da urbanização iniciada no Brasil-colônia, que abrigaria a burocracia do Estado metropolitano.

Surge, assim, a possibilidade de uma concepção diferenciada de trabalho, sendo necessário, para as classes emergentes, modificações sociais, econômicas e políticas, assim como maior aperfeiçoamento técnico de artesãos e de trabalhadores dos diversos ramos da economia da época.

Neste contexto, a Educação Profissional

[...] ainda tinha um caráter informal, destinava-se a indivíduos das classes inferiores, objetivando a sua adequação à realidade do

trabalho desde cedo. A utilização da mão-de-obra escrava em algumas atividades artesanais e manufatureiras fez com essas atividades fossem objeto de preconceito, afastando delas os indivíduos livres, que não queriam ser associados aos escravos (ARAÚJO, 2007, p.51).

Percebe-se, a partir do exposto, que o trabalho vem acometido, historicamente, por profundas marcas do sistema escravocrata, gerando um preconceito geral em relação ao ensino profissional, decorrente da associação entre trabalho e escravidão, no que se refere às representações destinadas ao trabalho manual.

O trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando à ideia de sofrimento. A herança colonial escravista influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a Educação Profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maioria da população e para a formação de mão de obra. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber transmitido de forma sistemática por meio da escola, e sua universalização, só foram incorporados aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no final do século XIX e início do século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Segundo Araújo (2002), o processo de desenvolvimento da formação para o trabalho no Estado do Pará não ocorreu de forma muito diferente dos demais Estados da nação, apesar de apresentar algumas especificidades, tendo em vista as peculiaridades históricas do desenvolvimento da região.

O pleno desenvolvimento dessa parte da Nação se efetivou plenamente a partir do final século XIX e início do século XX, com a chamada *Belle Époque*, fruto do desenvolvimento da economia do látex na Amazônia, o que está intimamente ligado às próprias transformações ocorridas em nível da reprodução do capital e da acumulação de riquezas pela burguesia internacional.

Verifica-se, nesse momento histórico, a construção de todo um processo modernizador na região Norte. Segundo Sarges (1990, p.09), as transformações ocorridas nesse período se estendem a todos os âmbitos do cenário paraense –

político, econômico, social, habitacional e educacional, e são ocasionadas pela “intensificação da vida social e intelectual da cidade, aumento demográfico, maior complexidade das relações sociais e a concentração de fortunas entre os comerciantes”.

Conforme Daou (2004), a *Belle Époque* representou para o Pará a sua visualização no cenário nacional e internacional, além da implantação de sinais de civilização e progresso para a Província, formando-se o novo cenário amazônico.

Araújo (2007) explica que esse novo perfil da sociedade paraense, resultante da fase áurea da borracha, possibilitou a formação de uma nova elite composta de comerciantes, seringalistas e fazendeiros, assim como de profissionais liberais oriundos de famílias ricas e de universidades europeias. Ao lado dessas classes elitizadas, formou-se, também, uma classe de trabalhadores composta de alfaiates, sapateiros, relojoeiros, marceneiros, dentre outros ofícios.

A riqueza desse período não foi desfrutada, porém, por todos, pois, nessa nova construção da sociedade paraense, desenvolveu uma parcela significativa da população em estado de extrema pobreza, sem profissão e sem status social, que foi paulatinamente retirada dos centros urbanos e deslocada para outras partes geograficamente mais distantes.

Para lidar com essa classe emergente da população sem formação e sem trabalho, o Estado promoveu a criação da rede escolar de ensino primário, secundário e profissional. A rede escolar, criada neste mesmo período conforme Beckman (2002, *apud* ARAÚJO, 2007) abrangia os Institutos Gentil Bittencourt, Lauro Sodré e Paes de Carvalho.

É neste contexto de intensas transformações que, em abrangência nacional, segundo Manfredi (2002), foram fundadas, de 1840 a 1856, “as casas de educandos artífices”, por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo padrões de hierarquia e disciplina.

Na província do Grão-Pará, houve a criação da Casa de Educandos ou Companhia de Jovens Educandos, destinada aos “órfãos, desamparados e miseráveis”.

De acordo com Araújo (2007), a Companhia de Jovens Educandos foi transformada, em 1872, em Instituto Paraense de Educandos Artífices, no espaço do atual colégio Gentil Bittencourt, destinando seu atendimento às classes marginalizadas da sociedade. No Instituto, os alunos tinham aulas de letras,

geometria, marcenaria, serralharia, desenho e música. Posteriormente, o Instituto foi transformado pelo Decreto nº 414, de 1º de fevereiro de 1897, em Instituto Lauro Sodré.

José Paes de Carvalho, que sucedeu Lauro Sodré no Governo do Estado, foi quem baixou o referido Decreto, lançando a nova denominação em homenagem aos serviços prestados pelo seu antecessor no governo, fazendo ativar e concluir as obras no novo local que abrigaria o Instituto, mandando proceder a sua mudança para a edificação recém-construída.

Além do Instituto Lauro Sodré, foram criados, em 1904, o Instituto de Igarapé-Açu e o Instituto de Ourém; e, em 1905, o Instituto Orfanológico, em Outeiro, distrito de Belém.

Dentre as inúmeras tentativas de se formar uma nova classe de trabalhadores no Brasil, em função da conjuntura econômica mundial vivenciada, verificou-se a primeira política nacional oficial para o ensino profissional, instituída, segundo Cunha (2000), pelo Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, de 23 de dezembro de 1909, que estabelecia a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em todo o território nacional. No Pará, essa Escola foi criada em 1º de agosto de 1910, oficializando a política implementada pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Tal documento iniciava-se com a seguinte redação:

Considerando, que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909).

O interesse do governo republicano era, dessa forma, instituir uma política nacional para a formação de operários para as indústrias locais dos Estados. Conforme Araújo (2007), o governo autoriza a criação de 19 (dezenove) escolas em

todo o território nacional, em cada uma das unidades federativas, à exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Manfredi (2000) informa que essas escolas constituíram-se eficientes mecanismos da presença e da barganha política do Governo Federal junto às oligarquias locais.

Considera-se, com isso, oficialmente criada Educação Profissional no Estado do Pará. Segundo Teodoro (2006), a mudança de presidência, em 1910, para o Marechal Hermes da Fonseca, trouxe previsto no Art. 14 do Decreto 7566/1909 o “Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices”, que, expedido pelo Ministério competente, referia-se a um regimento interno e dava abertura para viabilização de providências nas escolas de todo Brasil, em variadas áreas. Estabelecia o cargo de professor adjunto, no primário; de professor de desenho e de contra-mestre de oficina; e dava liberdade ao diretor para contratar mestres de oficina, inclusive estrangeiros, que eram contratados na tentativa de suprir a escassez nacional de mão de obra qualificada, haja vista que era ainda incipiente a industrialização no Brasil.

É importante enfatizar que as Escolas de Aprendizes e Artífices, após um conjunto de transformações históricas, políticas e econômicas, ocorridas principalmente por meio do Decreto N° 13.064, de 12 de outubro de 1918, modificou sua estrutura e seu funcionamento.

Esse Decreto, proposto pelo Ministério da Agricultura, possuía 46 artigos e manteve as linhas gerais já estabelecidas para as Escolas de Aprendizes e Artífices. Em cada Estado da Federação, deveria haver uma escola mantida pelo Governo Federal para ministrar gratuitamente o ensino profissional primário, visando à formação de operários e de contramestre, estabelecendo os princípios básicos das instituições.

Deveria, ainda, receber tantos aprendizes quanto permitissem as instalações da Instituição. Esses aprendizes deveriam estudar um ofício, em regime de externato com duração de quatro anos e um ano escolar de 10 meses. Foi mantido o número de cinco oficinas por escola, bem como seus respectivos funcionários e atribuições.

Art. 1º Em cada um dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, escolas de aprendizes artífices, destinadas a ministrar gratuitamente o ensino profissional primário.

Parágrafo único. Serão também criadas no Distrito Federal escolas de aprendizes artífices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessários à sua instalação e manutenção.

Art. 2º Nas escolas de aprendizes artífices procurar-se-á formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso as oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes aos Estados em que funcionarem as escolas, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

Parágrafo único. Estas oficinas serão instaladas à medida que a capacidade do prédio escolar, o numero de alunos e demais circunstancias o permitirem, a juízo do Governo (BRASIL, 1918).

De acordo com Araújo (2007), a partir de 1937 essas escolas passaram por substanciais mudanças, efetivadas pelo Ministério de Educação e Saúde Pública. A Escola de Artífices Aprendizes do Pará passou a denominar-se Liceu Industrial do Pará, estabelecendo uma maior racionalização dos procedimentos pedagógicos, mediados pelas influências do progresso técnico, da industrialização e da lógica taylorista.

Em 1942, o Liceu Industrial do Pará passou a denominar-se Escola Industrial de Belém (EIB), a qual, devido a modificações em sua estrutura educacional pela substituição do curso Agroindustrial pelo Ensino Profissional de 2º ciclo, depois ensino médio, passa ao *status* de Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA).

Outro fator histórico importante a ser enfatizado, de acordo com Bastos (1988, *apud* ARAÚJO, 2007), é que somente em 1967 passa a ser permitida a matrícula do público feminino, uma vez que, até esse período, o ensino profissional era destinado apenas aos homens.

A denominação Escola Técnica Federal do Pará foi efetivada em 1968, por meio da Portaria Ministerial Nº 331, de 17 de junho de 1968. A escola ganha novas instalações e aumenta o número de vagas e de matrículas, tornando-se uma instituição destinada a formar quadros técnicos para o mercado de trabalho paraense, função que desempenha até os dias atuais com caráter diferenciado, haja vista não se restringir apenas a um público marginalizado.

Em 1994, ainda conforme Araújo (2007), por meio da Lei nº 8.948, todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. No Pará este processo se efetivou em 1999, quando a escola passa a ser denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA).

Em 2008, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Projeto de Lei N° 3.775, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país.

A matéria seguiu para aprovação no Congresso Nacional e, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada pelo presidente, estabelecendo que os institutos deveriam ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando a estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Metade das vagas seria destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial, de cursos de currículo integrado.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; e

III - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I e II possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Conforme anexo da própria Lei, foi designada a formação dos seguintes Institutos:

Quadro 1- Localização dos novos Institutos Federais

Instituto	Local
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal do Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul Riograndense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

Fonte: Anexo I, Lei 3.775/2008.

Ficaram vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, agregada ao Ministério da Educação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

É importante enfatizar que, além dessa política instituída pelo Governo Federal, inúmeras outras ações vinham proporcionando o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, expandindo acesso a essa modalidade de educação.

Segundo Manfredi (2002), a Educação Profissional se estabeleceu por uma vasta rede diferenciada: Ensino Médio e Técnico (redes federal, estadual, municipal e privada); Sistema S (serviços nacionais de aprendizagem e de serviço social, mantido por contribuições parafiscais de empresas privadas): SENAI, SESI (indústria), SENAC/SESC (comércio e serviços), SENAR (agricultura), SENAT, SEST (transporte sobre pneus), SEBRAE (setores de atendimento a micro e pequenas empresas) e SESCOOP (prestação de serviços); universidades públicas e privadas com serviços de extensão e de atendimento comunitário; escolas e centros mantidos por sindicatos; escolas ou fundações mantidas por grupos empresariais; organizações não governamentais (de cunho religioso, comunitário e educacional); ensino profissional livre; e ensino a distância.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a maioria das unidades da federação ficou dependente das iniciativas do governo federal, enquanto outras foram impulsionadas por ações dos governos estaduais, conduzindo políticas de Educação Profissional diferenciadas, uma vez que esta não se caracterizou como um sistema público único e homogêneo.

Apesar de os Estados terem produzido uma política própria para a construção das escolas técnicas, advinda de recursos próprios, ressalta-se a importância significativa das ações estaduais no acesso e na oferta da Educação Profissional em várias regiões do país. Em inúmeros casos, a oferta sobrepunha as vagas do setor federal, e até mesmo da iniciativa privada. Tomando-se como base o censo de 2010, percebe-se que a Educação Profissional apresenta um número crescente de matrículas no Brasil, conforme tabela a seguir.

Tabela 01- Crescimento de matrículas na Educação Profissional no Brasil por Dependência Administrativa (2002 – 2010)

Ano	Matrículas na Educação Profissional				
	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
Δ% 2002-2010	74,9	114,2	80,3	21,8	66,2

Fonte: MEC/Inep

Essa evolução histórica nas matrículas é resultado da ampliação da oferta, assim como da importância destinada à modalidade de Educação Profissional, que, apesar de estar presente em todas as instâncias governamentais, será abordada referentemente às escolas que integram a Rede de Escolas Técnicas administradas pelo Estado do Pará, denominada Rede de Escolas de Educação Tecnológica e Profissional do Estado do Pará (EETEPA).

A EETEPA foi criada por meio da Portaria N ° 042/2008 SAEN/SEDUC-PA, com o objetivo de ofertar a Educação Profissional associada ao Ensino Médio e ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de ofertar outras possibilidades educacionais capazes de enfrentar as realidades regionais do Estado.

As Escolas dessa Rede, de acordo com o proposto, deveriam desenvolver, sob a gestão da Coordenação de Educação Profissional/Diretoria de Ensino Médio e Profissional (COEP/DEMP), os cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente e articulada, segundo o disposto na LDBEN, Capítulo II, Seção IV-A, “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”:

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

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, 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.

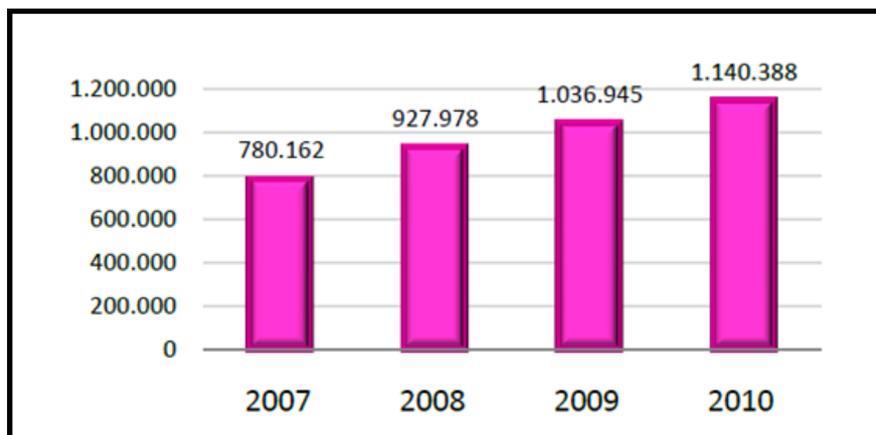
A forma subsequente representa, para quem já concluiu o ensino médio, a possibilidade de aperfeiçoamento com vistas à inserção mais acelerada no mercado de trabalho, haja vista não haver a formação inicial viabilizado uma inserção imediata. A forma articulada (integrada ou concomitante) representa, para quem ainda se encontra cursando o nível médio, a possibilidade de adquirir, em conjunto, uma formação profissional que pode favorecer uma entrada mais imediata no mercado de trabalho. Em ambas as formas, a certificação de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico de nível médio são obtidos conjuntamente. A duração do curso, em média, equivale a 04 (quatro) anos, incluindo estágio para receber os certificados.

Ressalta-se que essas duas formas, a articulada e a concomitante, destinam-se aos alunos que concluíram o ensino fundamental com idade/série compatíveis. Para alunos que concluíram o ensino fundamental e já tem mais de 18 anos, a oferta da Educação Profissional se apresenta integrada ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo fornecida, também nesse caso, uma única certificação.

Diante das políticas de valorização da Educação Profissional de nível médio, tornava-se extensa a procura por essa formação em todo o Estado do Pará. A demanda fazia-se, entretanto, maior que o número de vagas ofertadas. Por isso designou-se, durante a sua implementação, um processo seletivo que delimitasse o ingresso dos alunos nesta modalidade de ensino, propondo-se a realização de exames de classificação.

Esse aumento na procura pela Educação Profissional pode ser evidenciado pela representatividade elevada das matrículas na referida modalidade, conforme se pode visualizar nos dados do censo 2010.

Gráfico 01- Número de matrículas na Educação Profissional no Brasil (2007-2010)



Fonte: MEC/Inep

É importante ressaltar que este aumento no número de matrículas parte dos esforços das políticas em difundir as escolas que oferecem esse tipo de formação, uma vez que o trabalhador, nos moldes do capital, conforme (FRIGOTTO, 2010, p.165), é forçado a demandar maior capacitação teórica, o que implica maior tempo de escolaridade em um nível mais elevado. As Escolas de Educação Profissional permitem ao sistema capitalista manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a qualidade da formação que lhe é oferecida.

Esta nova forma de organização do trabalho pelo capital, que supera o modelo taylorista-fordista baseado na fragmentação do conhecimento, pressupõe o surgimento de novos paradigmas, nos quais a educação torna-se peça essencial para o processo de acumulação do capital. “Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZAROS, 2005, p.15).

Esse novo trabalhador fomentado pelo sistema capitalista deve possuir algumas características fundamentais para manter-se no mercado de trabalho, tais como a diversificação, o aligeiramento, a superficialidade, a flexibilidade e a continuidade. Entende-se que quanto maior a capacidade produtiva do trabalhador, maior será o excedente do qual se apropria o capital. Essa formação necessária ao sistema levou, nos últimos anos, à valorização das políticas da Educação

Profissional. As reformas educacionais propostas pelas últimas gestões governamentais tem baseado seu discurso na necessidade de se modernizar coerentemente a Educação brasileira por meio de avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

Com isso, designa-se um novo papel à educação, ou seja, ela passa a ser meio de disseminação dos interesses do capital, restringindo-se a um espaço quase que restritamente direcionado à formação para o trabalho e desvinculando-se de sua responsabilidade de ser agente provedor de conhecimentos práticos e teóricos que contribuam efetivamente para que os educandos sejam formados como sujeitos críticos e conscientes do seu papel social.

Não se pretende, neste trabalho, desqualificar a Educação Profissional realizada no Estado do Pará no que concerne ao trabalho efetuado pela Rede de Escolas Técnicas. Intenta-se, porém, compreender os processos contraditórios e dialéticos da formação e do trabalho desenvolvido nessas instituições. Afinal, elas têm-se caracterizado como importantes polos de formação no Estado do Pará, constituindo-se, muitas vezes, como a única formação oferecida à população em certas áreas da capital e do interior.

Nessa perspectiva, a trajetória histórica se estabelece como forma de identificar quais os processos que fundamentaram, inicialmente, a ação das Escolas Técnicas no Estado, assim como as ações atuais desenvolvidas pela Educação Profissional nos diversos municípios. Constituem-se estas ações o alvo da abordagem da subseção a seguir.

3.2 POLÍTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ

É importante compreender as políticas atuais de Educação Profissional no Estado do Pará, antes, porém, de relatar a realidade dessa modalidade educacional no Estado, fez-se necessário promover o levantamento do público que necessita deste tipo de formação, em especial, das pessoas com deficiência.

Para isso, através do levantamento da pesquisa de campo deste trabalho, e através do Sistema Nacional de Emprego (SINE), constatou-se o quantitativo das pessoas com deficiência, que estão a procura de um emprego.

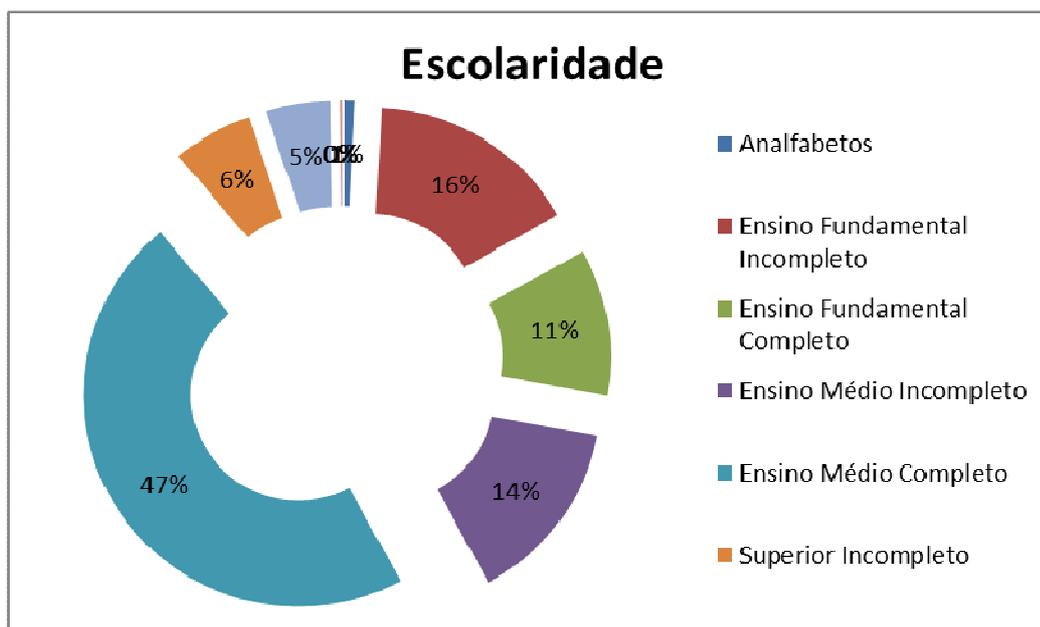
No Brasil, o Ministério do Trabalho criou a Secretaria de Estado de Trabalho e Emprego (SETER), órgão ao qual se vincula o Sistema Nacional de Emprego (SINE), cuja finalidade é promover a intermediação de mão de obra, implantando serviços e agências de colocação em todo o país (postos de atendimento). Esse serviço engloba uma série de funções, tais como organizar um sistema de informações sobre o mercado de trabalho, identificar o trabalhador por meio da Carteira de Trabalho e Previdência Social e fornecer subsídios ao sistema educacional e de formação de mão de obra para a elaboração de suas programações.

No Pará existem, na capital e região metropolitana, 07 (sete) postos de atendimento do SINE; e 37 (trinta e sete) no interior. Esses postos realizam o atendimento a trabalhadores desempregados ou em busca de nova ocupação, a pessoas com deficiência, a idosos e a pessoas que buscam o primeiro emprego. Atendem, ainda, a demanda de empregadores da iniciativa privada ou governamental.

Um fato importante constatado durante este trabalho é que no “Centro Integrado de Inclusão e Cidadania”, órgão responsável em coordenar, articular e propor políticas públicas direcionadas à inclusão social da pessoa com deficiência, há um posto do SINE destinado exclusivamente ao cadastramento de pessoas com deficiência interessadas nas vagas de emprego do mercado de trabalho.

Existe, neste posto, um sistema de cadastro vinculado ao Ministério do Trabalho, com o registro de aproximadamente 1.000 (mil) pessoas com deficiência aptas ao mercado de trabalho. Essas pessoas, porém, na maioria dos casos, não possuem a condição mínima necessária para garantir a sua empregabilidade em empresas, haja vista sua baixa escolaridade e a ausência de cursos profissionalizantes em seu currículo, entre outros fatores, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 03 - Nível de Escolaridade - SINE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o gráfico, fica evidente a diversidade de formação dessas pessoas, cujo perfil nem sempre está de acordo com as necessidades das empresas, especialmente as de grande porte, que procuram o SINE na tentativa de disponibilizar as vagas obrigatórias para as pessoas com deficiência.

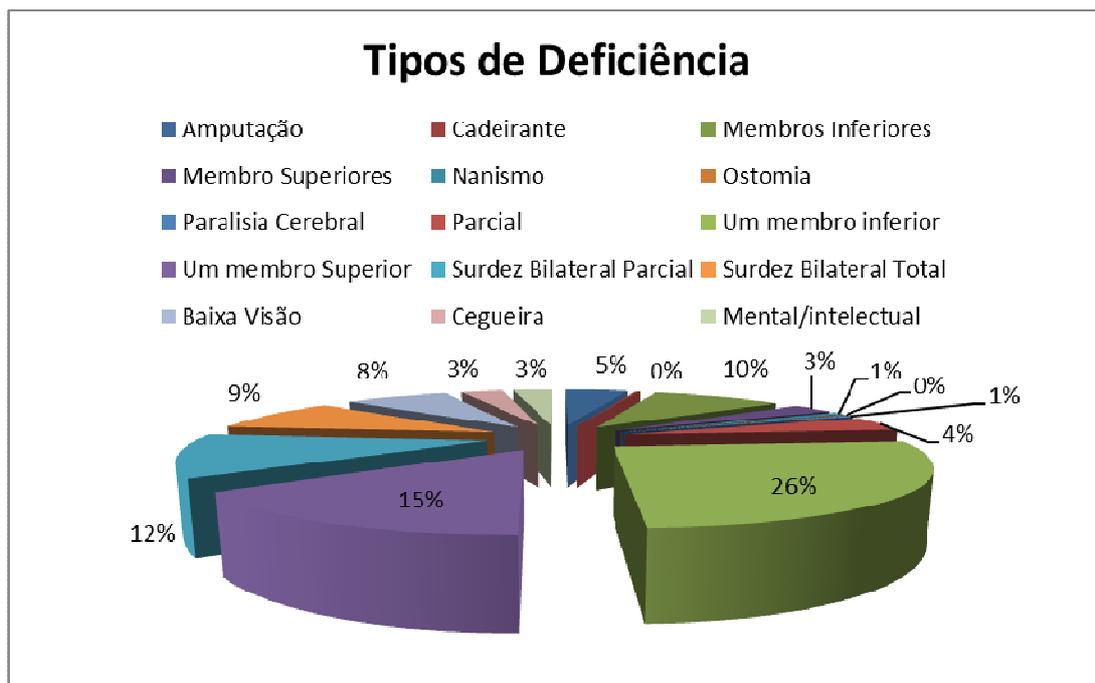
Percebe-se, com base nesses dados, a necessidade de possibilitar às pessoas com deficiência o acesso às escolas de Educação Profissional, e a permanência nestas, para que esses indivíduos obtenham a formação profissional necessária à competição pelas vagas disponíveis no mercado de trabalho.

Retoma-se, neste ponto, o Parecer CNE/CEB 17/2001, citado no capítulo 2 deste trabalho, o qual afirma ser a Educação Profissional “um direito do aluno com necessidades educacionais especiais” com vistas “à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade”, devendo essa educação ser oferecida pelas redes regulares, públicas ou privadas, de ensino. Constata-se, nesse Parecer, a obrigatoriedade do Estado em oferecer às pessoas com deficiência uma formação que lhes possibilite uma integração produtiva e cidadã na vida em sociedade.

Vale ressaltar ainda que, durante a pesquisa no SINE, o acesso a esse sistema, também denominado “Portal do Trabalho e Emprego”, foi restrito, sempre com auxílio e intermediação de operadores do SINE, haja vista ser este um programa do Ministério do Trabalho que possui informações pessoais sobre os

trabalhadores cadastrados. Para ter acesso ao Sistema de Autorização e Acesso (SAA), é necessário um identificador e uma senha, instituída apenas aos funcionários desse setor. Apesar das restrições, informações significativas foram obtidas junto a esse sistema, como, por exemplo, o fato de haver grande diversidade de tipos de deficiência cadastrados, de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 04 - Tipos de deficiências encontradas no cadastro do SINE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esses dados são importantes na medida em que agregam a informação de que, não obstante a questão da deficiência em si, as pessoas são discriminadas no mercado de trabalho pelo tipo de deficiência que apresentam. Muitas empresas disponibilizam vaga para as chamadas “deficiências leves”, enquanto aquelas designadas como mais comprometedoras das habilidades acabam sendo impeditivas do acesso ao mercado.

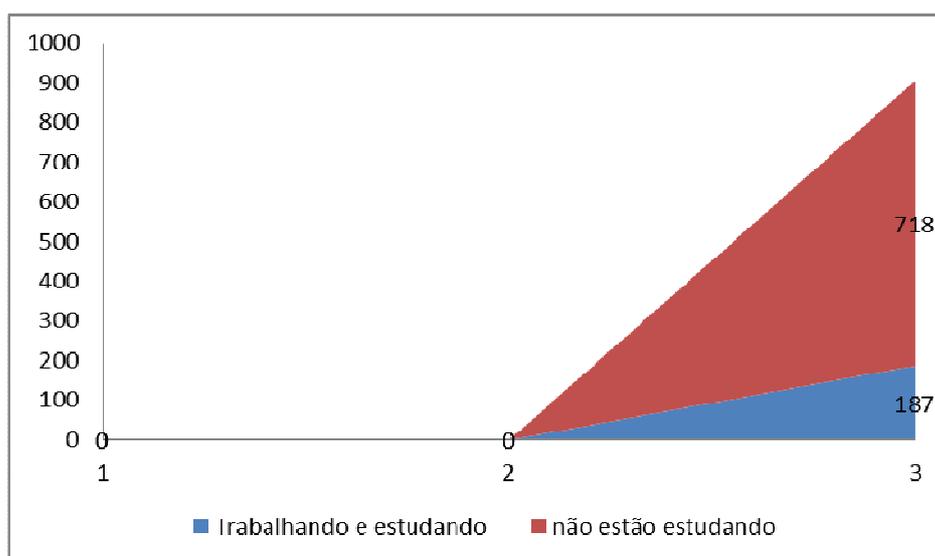
Conforme Monteiro et al. (2011, p.464), há equívocos relacionados à contratação de pessoas com deficiência e um deles é a valorização de eventuais habilidades que um grupo de pessoas, com determinada deficiência, tenha desenvolvido. Essa ideia postula o interesse da organização na deficiência, e não na pessoa a ser contratada, promovendo a ideia de que tais habilidades são desenvolvidas por todas as pessoas que possuem a mesma deficiência.

Para Ferreira (1998), a desinformação poderia produzir desconhecimento sobre as reais incapacidades e limitações da pessoa com deficiência e, também, de suas potencialidades, necessidades, expectativas e de seus sentimentos, o que, de certa forma, acabaria conservando os preconceitos existentes em relação a essa população.

No Brasil, a legislação sobre acesso de pessoas com deficiência ao trabalho entrou em vigor há mais de 22 anos, mais precisamente, com as Leis Nº 8.112/90 e Nº 8.213/91, que definem os percentuais das vagas destinadas às pessoas com deficiência nas empresas. Porém, mesmo com a promulgação dessas leis, a oportunidade para essas pessoas e o seu acesso ao mercado de trabalho ainda caminha em passos lentos.

Nos cadastros do SINE, verificou-se que, diante das exigências do mercado de trabalho, algumas pessoas com deficiência têm procurado, por iniciativa própria, cursos de qualificação profissional, acumulando atividades de trabalho e estudo a fim de adquirir maiores habilidades que permitam o acesso a empregos que lhes proporcionem retorno financeiro mais significativo. O gráfico a seguir expõe essa realidade.

Gráfico 05 – Trabalho x Estudo



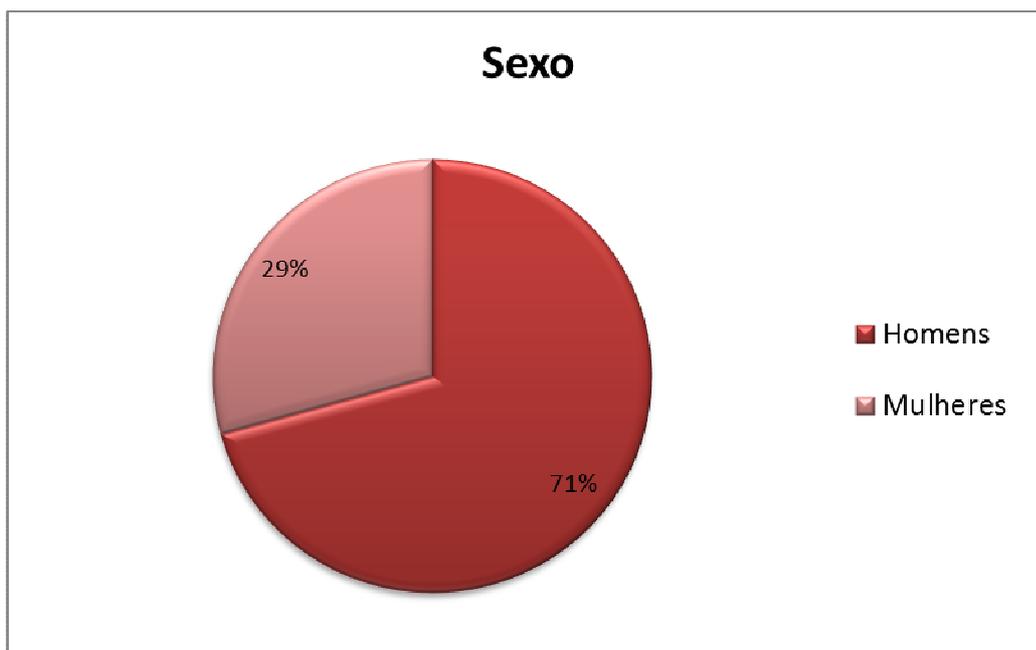
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como se pode ver, a maioria das pessoas com deficiência cadastradas no SINE permanece com a escolaridade em que deu entrada no sistema. Somente a

minoria procura por novas formações que lhe possibilite o acesso a vagas de trabalho. Esses dados revelam que as pessoas com deficiência, como qualquer outro indivíduo habilitado ao mercado de trabalho, buscam atualizar-se com relação às expectativas desse mercado, participando de cursos e de palestras, pois, do ponto de vista do desempenho profissional nas empresas, elas são avaliadas da mesma maneira que qualquer outro funcionário.

Ainda nos cadastros do SINE, verificou-se que a maioria dos candidatos às vagas de empregos pertence ao sexo masculino. Essa realidade se dá em virtude de aspectos sociais relacionados ao mundo do trabalho. Conforme dados censitários do IBGE (2010), os homens continuam sendo os principais mantenedores dos consumos familiares, apesar de muitas mulheres terem assumido financeiramente os lares e obtido, entre 2000 e 2010, ainda segundo os dados do IBGE, um ganho real em seus rendimentos três vezes maior do que o dos homens: 13,5% contra 4,1%.

Gráfico 06 - Gênero sexual dos candidatos às vagas no SINE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Muitas das pessoas com deficiência, cadastrados no SINE, não obtiveram o direito de receber o benefício governamental, concedido pelo INSS (BRASIL, 2011) nos seguintes casos:

- Aposentadoria especial (benefício concedido ao segurado que tenha trabalhado em condições prejudiciais à saúde ou à integridade física. Para ter direito à aposentadoria especial, o trabalhador deverá comprovar, além do tempo de trabalho, a efetiva exposição aos agentes nocivos químicos, físicos, biológicos ou a associação de agentes prejudiciais pelo período exigido para a concessão do benefício – 15, 20 ou 25 anos).
- Aposentadoria por idade (benefício concedido aos trabalhadores urbanos do sexo masculino, a partir dos 65 anos, e do sexo feminino, a partir dos 60 anos de idade. Os trabalhadores rurais homens podem pedir o benefício a partir dos 60 anos, e as mulheres, a partir dos 55 anos).
- Aposentadoria por invalidez (benefício concedido aos trabalhadores que, por doença ou acidente, forem considerados pela perícia médica da Previdência Social incapacitados para exercer suas atividades ou outro tipo de serviço que lhes garanta o sustento).
- Aposentadoria por tempo de contribuição (existem dois tipos: a integral e a proporcional. Para ter direito à aposentadoria integral, o trabalhador homem deve comprovar pelo menos 35 anos de contribuição e a mulher, 30 anos. Para requerer a aposentadoria proporcional, o trabalhador tem de combinar dois requisitos: tempo de contribuição e idade mínima. Os homens podem requerer aposentadoria proporcional aos 53 anos de idade e 30 anos de contribuição, mais um adicional de 40% sobre o tempo que faltava em 16 de dezembro de 1998 para completar 30 anos de contribuição. As mulheres têm direito à aposentadoria proporcional aos 48 anos de idade e 25 de contribuição, mais um adicional de 40% sobre o tempo que faltava em 16 de dezembro de 1998 para completar 25 anos de contribuição).

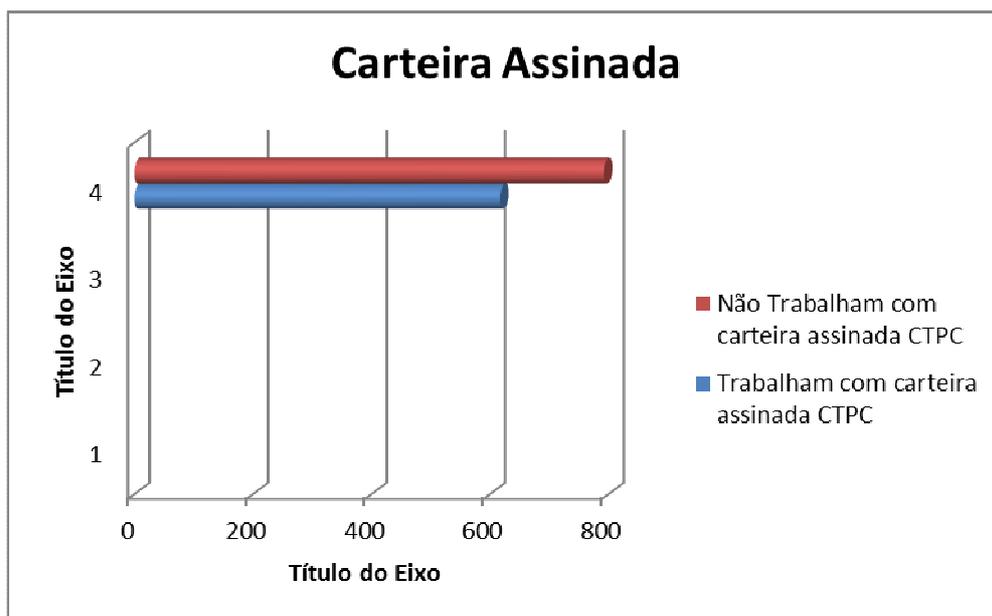
Como algumas deficiências não se encaixam em nenhuma das categorias acima elencadas, as pessoas delas portadoras não possuem acesso a benefícios, o que as leva a iniciar sua busca por uma vaga no mercado de trabalho. Entretanto,

um histórico de dificuldades e de exclusão no que se refere à formação escolar e profissional termina por conduzir esses indivíduos ou ao montante de desempregados ou ao de trabalhadores informais. Daí a importância em se oferecer às pessoas com deficiência uma formação escolar e profissional que, longe de cobrir lacunas deixadas ao longo de um processo educacional falho, propicie acesso digno a postos de trabalho que respeitem as suas especificidades.

[...] Pode conter uma armadilha quando se fala de [inclusão da pessoa com deficiência], pode levar a políticas e ações que almejem “completar a falta”, tornar inteiro — ou seja, desconsiderar ou desvalorizar a diferença, pretender tornar igual ao grupo de referência. Essa opção, se levada às últimas consequências, esconde em suas pregas a dificuldade em lidar com a diferença, transformando-a em falta, em falha, em incompletude — que deverão, pois, ser anulada o mais eficiente e rapidamente possível (AMARAL, 1994, p. 130).

A fim de “cobrir os retalhos” deixados no processo formativo das pessoas com deficiência, o mercado de trabalho alarga as possibilidades de trabalho, em um sentido retroativo, fazendo com que as pessoas com deficiência adentrem em funções e em atividades que lhes permitam qualquer retorno financeiro, sem, muitas vezes, estarem recebendo integralmente seus direitos trabalhistas.

Gráfico 07 - Trabalho com Carteira assinada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados do gráfico sugerem que, na tentativa de adquirir renda para sustento, muitas pessoas com deficiência se sujeitam a empregos sem carteira assinada, abrindo mão de benefícios atuais e futuros, principalmente referentes à sua aposentadoria.

Neri (2002) explica que o diferencial entre trabalhadores com e sem carteira de trabalho assinada é o seu relacionamento com o Governo em termos do pagamento de impostos sobre a folha, especialmente a previdência social. Enquanto 95% dos trabalhadores com carteira assinada contribuem com o INSS, este percentual cai para apenas 5% quando consideramos os assalariados informais. A perda dos direitos constitucionais implica perdas não somente trabalhistas, mas profissionais e pessoais, além de comprometer a integridade da formação da cidadania.

Na verdade, os trabalhadores sujeitados aos trabalhos sem qualquer vínculo empregatício real são aqueles cuja formação educacional e profissional não possibilitara o acesso digno ao trabalho. Somando-se a esses fatores, o preconceito com o qual se encontra impregnada sociedade dificulta ainda mais a inclusão digna das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Confirma-se, assim, importância das Escolas de Educação Profissional na formação de pessoas com deficiência.

Entende-se a partir desse pressuposto que, os objetivos da Educação Profissional no Estado são de considerável importância, haja vista que, representam um meio para a formação profissional de pessoas, que necessitam de apreensão de novos conhecimentos, para pleitearem uma vaga no mercado de trabalho. A Educação Profissional no Estado do Pará tem sido realizada, conforme SEDUC-PA [s.n], sob uma visão ampliada da educação como fator de inclusão social, de geração de conhecimento e de promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Conforme informado no capítulo anterior, a implantação da EETEPA se deu por determinação da Portaria N° 042/2008, da SAEN/SEDUC-PA, que reorientava as políticas educacionais e o tratamento destinado a essa modalidade de ensino no Estado. De acordo com o órgão competente, a EETEPA possui compromisso com a formação profissional qualificada, integrando Ensino Médio e Educação Profissional com vistas a promover a capacidades de produção do cidadão e sua formação como ser autônomo frente às diferentes dimensões da realidade – cultural, social, familiar, esportiva, política e ética.

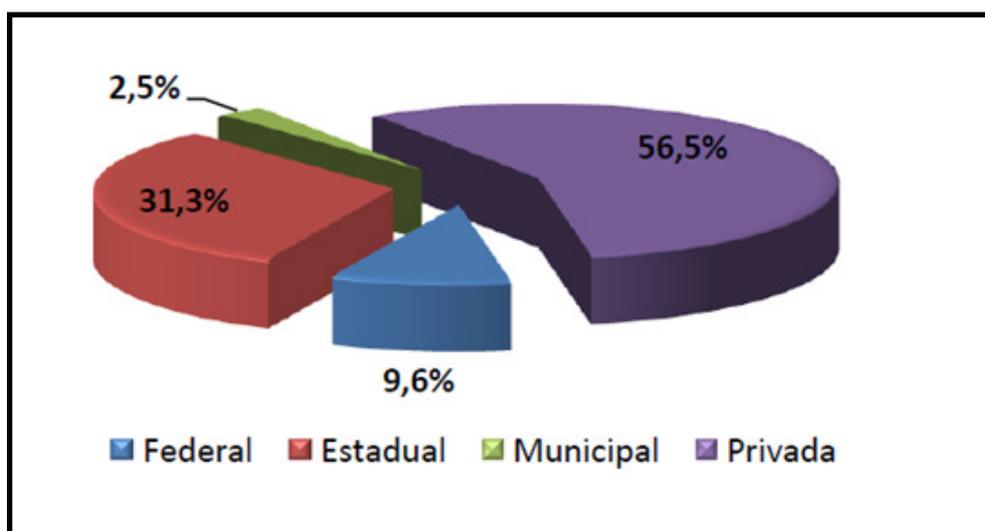
Segundo com Araújo (2007), o primeiro levantamento e catalogação das instituições que trabalhavam com a modalidade de Educação Profissional no Pará foi realizado pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), em 2000, registrando-se, até esse período, a existência de 674 (seiscentas e setenta e quatro) instituições nesta modalidade de ensino, em todas as dependências administrativas.

No conjunto deste quantitativo, 625 (seiscentos e vinte e cinco), distribuídas entre capital e interior, destinavam-se à formação de nível médio, estando 151 (cento e cinquenta e uma) localizadas na região metropolitana de Belém e 474 (quatrocentos e setenta e quatro) nos outros municípios do Estado.

A partir desses dados e do mapeamento realizado pela FLACSO, iniciou-se o processo de caracterização do universo de organizações da Educação Profissional no Pará, em sua variedade, complexidade e potencialidade.

É importante enfatizar que a oferta de Educação Profissional no Pará não se restringe apenas à demanda proporcionada pelo Estado. Ela se expande a todos os níveis das dependências administrativas, corroborando com a política nacional de valorização dessa modalidade, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 02 - Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa



Fonte: MEC/ Inep

De acordo com exposto no gráfico, a oferta em nível estadual é inferior a da iniciativa privada, porém superior às da escala federal e municipal. Esses dados

refletem a realidade do Pará, haja vista que a maioria das instituições de Educação Profissional no Estado ainda se constitui com recursos da iniciativa privada.

Sabe-se que a Educação Profissional é oferecida no Estado por diferentes instâncias: por um conjunto de estabelecimentos públicos (federal, estadual e municipal) e privados, por organizações não governamentais, pelo sistema S, por sindicatos e por outras que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações/escolas etc.

O Censo Escolar 2010 revelou que a participação da rede pública, na oferta da Educação Profissional, tem crescido anualmente e já representa 52% das matrículas nessa modalidade de ensino, o que favorece ao acesso de pessoas que não podem remanejar recursos para obter formação que lhes possibilite introduzir-se no mercado de trabalho.

É de suma importância esclarecer que essa expansão da oferta do Ensino Técnico Estadual utilizou, em princípio, recursos advindos do Governo Federal, por meio da política nacional de valorização da Educação Profissional.

O financiamento é uma condição indispensável para a Educação Profissional de qualidade, que não se concretiza se não contar com profissionais habilitados e capacitados, com uma estrutura física adequada e bem instalada, contendo biblioteca com acervos sistematicamente atualizados, laboratórios e oficinas com constante atualização. A formação de trabalhadores qualificados, portanto, pressupõe investimentos superiores ao que proporcionalmente é destinado ao ensino regular propedêutico (ARAÚJO, 2007, p.93).

Essa questão dos investimentos destinados a Educação Profissional constitui-se como palco de intensas discursões no campo da educação. Haja vista que, para se obter uma educação de qualidade, deve-se disponibilizar ao aluno um conjunto estrutural, que oscila da formação do professor a estrutura física e pedagógica das instituições.

No ano de 2011, o MEC informou que o governo federal ampliou para R\$ 320 milhões os recursos disponíveis para investimento nas redes estaduais de Educação Profissional em todo o País. Esse valor foi superior ao disponibilizado em 2010 (R\$ 263,4 milhões, segundo o MEC). Apesar de o novo valor estipulado parecer bem alto, sabe-se que, diante das grandes lacunas deixadas historicamente na educação e das inúmeras necessidades das escolas, esses recursos se tornam ínfimos.

O Estado, por sua vez, realiza investimentos superficiais que, em sua maioria, esvaziam e desqualificam as dimensões pública, social e democrática da escola. Nesse sentido, Santos (2006, p. 20) afirma que

[...] as políticas educacionais e sociais estão sendo substituídas por propostas neoliberais, as quais remetem a ação do Estado a um nível mínimo, submetido ao mercado, tornando-o incapaz de formular e executar funções sociais, transferindo tais responsabilidades para o chamado terceiro setor (organizações não governamentais, associações civis, entidades assistenciais e fundações) deixando o mesmo, como mediador de políticas, cada vez mais limitado e/ou enfraquecido em suas autonomias nacionais e ao funcionamento da democracia.

O modelo adotado pelo Estado perpetua a redução de sua autonomia em reger os processos educacionais e gera, conforme as políticas neoliberais, o seu afastamento da produção de políticas para a Educação Profissional, haja vista que o modelo de intervenção estatal torna-se subsidiário às políticas das agências multilaterais que fundamentam as práticas educacionais para países como o Brasil.

Gentili (2001) afiança que o papel do Estado na educação é proporcionar a criação de uma nova cultura, segundo a qual o trabalhador é responsável por sua formação como cidadão por meio das competências que possui, ou seja, toda a responsabilidade de ascender socialmente recai sobre o próprio trabalhador. O Estado tem o papel de possibilitar essa formação por meio de políticas educacionais que permitam ao indivíduo, sob condições alienantes, sua inserção no mercado de trabalho.

Esse pressuposto básico de cidadania alcançada pela formação do sujeito social mediante a regulação do mercado tem fortalecido as políticas nacionais e estaduais referentes à Educação Profissional, que passa a ser referência atual de formação. Essa aceleração dos investimentos na Educação Profissional intenta como resultado a aceleração do desenvolvimento socioeconômico da região.

É importante enfatizar que, prioritariamente, a responsabilidade dos investimentos para a oferta do ensino médio e profissional é de encargo dos Estados, porém, como define a Constituição Federal no seu parágrafo 211, “a união, os Estados e os Municípios organizam em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, a fim de que seja mantida uma qualidade equitativa nos diferentes Estados que compõem a República Federativa Brasileira.

Embora esse discurso de equidade entre os Estados seja muito interessante e relativamente conveniente na Constituição brasileira, é sabido que, historicamente, a região Norte do país tem estacionado na periferia dos investimentos da educação. Os investimentos destinados às regiões Norte e Nordeste ainda são inferiores se comparados aos das outras regiões do país. Esse fator, somado aos problemas existentes, retarda ainda mais o desenvolvimento da Educação Profissional no Estado.

O quadro a seguir registra os investimentos repassados aos Estados pelo Governo Federal, no ano de 2011, por meio do programa “Brasil Profissionalizado”, que, conforme o MEC, foi criado em 2007 com vistas a fortalecer, expandir e modernizar as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 02 - Recursos do Programa Brasil Profissionalizado para os Estados

UF	RECURSOS
CE	R\$ 231.257.684,82
PR	R\$ 199.347.787,00
RN	R\$ 124.121.934,23
PE	R\$ 89.005.346,35
PA	R\$ 82.139.361,98
MT	R\$ 78.948.848,86
MG	R\$ 76.713.130,73
BA	R\$ 72.197.936,20
MS	R\$ 67.450.380,68
SC	R\$ 66.482.059,80
SP	R\$ 65.304.573,16
AC	R\$ 56.492.595,40
RS	R\$ 54.051.199,53
PI	R\$ 49.574.854,32
SE	R\$ 46.144.826,89
GO	R\$ 45.072.761,48
MT	R\$ 39.149.832,82
TO	R\$ 32.393.124,49
PB	R\$ 28.194.952,13
AL	R\$ 18.428.542,27
RR	R\$ 7.814.577,30
AP	R\$ 5.123.213,18
ES	R\$ 3.122.844,33
TOTAL	R\$ 1.538.532.367,95

Fonte: Site MEC

Apesar de o Estado do Pará encontrar-se entre os cinco primeiros Estados que receberam maior percentagem de investimentos do programa “Brasil

Profissionalizado”, existem muitas lacunas no que se refere à necessidade de investimentos nas escolas que oferecem a Educação Profissional. Os investimentos públicos, estruturados em torno do orçamento, tornaram-se uma grande preocupação da sociedade, que constata, a cada governo, os desperdícios de recursos em políticas públicas compensatórias.

De acordo com Araújo (2007), as políticas de financiamento do Governo Federal de maior visibilidade no Estado, entre 1990 e 2000, foram o Programa Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) e o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

O PLANFOR propunha uma nova institucionalidade da Educação Profissional, além de intentar qualificar cerca de 20% da população economicamente ativa com mais de 16 anos de idade. Seus recursos eram advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O PROEP propunha suprir a necessidade da crescente demanda pelo ensino profissional no país por meio da aplicação e diversificação da oferta de vagas, adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho, da qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores, assim como a formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis técnico e tecnológico.

O PROFAE pode ser caracterizado como o maior programa nacional de qualificação profissional do setor da saúde em desenvolvimento no Brasil. Direcionado para a formação profissional de trabalhadores na área da enfermagem, propunha abranger trabalhadores que atuam na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde.

O PSC financiava a contratação de recursos humanos, a aquisição de material pedagógico e de consumo, a alimentação, o transporte e a bolsa auxílio para jovens e uma taxa de administração destinada à organização executora.

Ainda conforme Araújo (2007), esses quatro programas possuíam muitas convergências no que se refere às estratégias de formação, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos e às noções diferenciadas de competência. Esses fatores resultaram na “despotencialização dos recursos”, haja vista que a promoção de programas diferenciados com convergência de objetivos não configurava uma política nacional quanto à atuação das escolas de Educação Profissional.

Paralelamente aos programas e investimentos do Governo Federal, o Governo do Estado realiza consideráveis investimentos nas Escolas de Educação Profissional. A oferta da educação Profissional, entretanto, não se restringe apenas ao ensino público federal e estadual, mas a outras dependências administrativas, as quais direcionam consideráveis recursos públicos e privados para a promoção dessa modalidade de Educação, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 03 - Institucional da Educação Profissional de Nível Médio na Região Metropolitana de Belém por Dependência Administrativa (1995 - 2011)

ANO	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%	TOTAL
1995	1	7%	13	93%	0	-	0	-	14
1999	2	8%	13	54%	1	4%	8	33%	24
2004	3	11,5%	2	7,6%	1	3,8%	20	76,9%	26
2011	4	9%	9	20,5%	1	2,2%	30	68,1%	44

Fonte: Flacso (2000), Brasil/Inep (2006), Pará (2004) e SisTec/MEC (2011)

Esses dados, apesar de não estarem totalmente atualizados pelas instituições, conjeturam a realidade atual do cenário paraense no que se refere à oferta da Educação Profissional. A maioria das instituições existentes nesta modalidade ainda é da iniciativa privada, o que dificulta o acesso de pessoas a esta modalidade de ensino, pois o alto valor dos cursos oferecidos não condiz com a realidade do público que procura essa formação.

Atualmente, a Educação Profissional oferecida pelo Estado do Pará por meio da Rede de Escolas Técnicas encontra-se disponível em 10 (dez) municípios: Belém, Marituba, Santa Isabel, Itaituba, Abaetetuba, Monte Alegre, Cametá, Salvaterra, Paragominas e Tailândia. Percebe-se que as instituições de Educação Profissional concentram-se próximas à capital. Porém, de acordo com dados da SEDUC (2011), encontram-se em fase de construção mais 11 (onze) escolas nos seguintes municípios: Barcarena, Breves, Novo Progresso, Oriximiná, Parauapebas, Santana do Araguaia, Santarém, Tomé-Açú, Tucuruí, Vigia e Xinguara.

O quadro seguinte especifica os endereços dessas instituições.

Quadro 04 - Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará

ESCOLA	ENDEREÇO	CURSO / FORMA DE OFERTA
--------	----------	----------------------------

<p>Escola de Educação Tecnológica do Pará – Icoaraci</p>	<p>Av. Mons. José Maria Azevedo s/n. Campina. Tel. 3297-0060</p>	<p>-Técnico em Hospedagem (Integrado e Subsequente); -Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em manutenção e suporte (Proeja); -Técnico em Artesanato (Subsequente e Proeja).</p>
<p>Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB)</p>	<p>Rua Municipalidade s/n, entre Rua José Pio e TV. Djalma Dutra. Tel. 3254-1391</p>	<p>-Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente e Proeja); -Técnico em Eletrônica (Subsequente); -Técnico em Eletrotécnica (Subsequente); -Técnico em Mecânica (Subsequente); -Técnico em Informática I (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Proeja); -Técnico em Edificações (Subsequente).</p>
<p>Instituto de Educação do Pará</p>	<p>Rua Gama Abreu, 256, Batista Campos. Tel. 3223 2953</p>	<p>-Técnico em Multimeios Didáticos; -Técnico em Secretaria Escolar.</p>
<p>Colégio Integrado Francisco da Silva Nunes</p>	<p>Conjunto Médice II, Av. Santarém, s/n. Marambaia.</p>	<p>-Técnico em Enfermagem (Subsequente); -Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); -Técnico em Nutrição e Dietética (Subsequente); -Técnico em Podologia (Proeja).</p>
<p>Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira</p>	<p>Trav. D. Pedro I, 320, Umarizal. Tel. 32055160</p>	<p>-Técnico em Secretariado (Proeja e Subsequente); -Técnico em Arte dramática (Proeja e Subsequente); -Técnico em Marketing (Proeja e Subsequente); -Técnico em Comércio (Proeja e subsequente).</p>
<p>Escola Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira</p>	<p>BR 316, km 18 – Marituba. Tel. 3292 4478</p>	<p>-Técnico em Informática (integrado e subsequente); -Técnico em Agroindústria (Integrado, Proeja e Subsequente);</p>

		-Técnico em Florestas (Integrado, Proeja e Subsequente);
EEEMP Irmã Albertina Leitão	Rua José Maria Lopes, 1668, Santa Lucia - Santa Izabel. Tel. (91) 37442120	-Técnico em Secretaria Escolar (Proeja); -Técnico em Informática (Subsequente); Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); Especialização Técnica em Agronegócio Especialização Técnica em Redes de Computadores.
Escola de Educação Tecnológica do Pará - Itaituba	Rodovia Transamazônica, BR 230, km 06 (trecho Itaituba/Jacareacanga)	-Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); -Técnico em Agenciamento de Viagem (Subsequente); -Técnico em Secretaria Escolar (Subsequente); -Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Proeja); - Técnico em Agroindústria (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Florestas (Integrado e Subsequente).
Escola de Educação Tecnológica do Pará – Salvaterra	Rodovia PA-154, km 28. Tel. (91) 3767 1327	-Técnico em Hospedagem (Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Subsequente); -Técnico em Redes de Computadores (Proeja); -Técnico em Agroindústria (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado); -Técnico em Agricultura (subsequente)
Escola de Educação Tecnológica do Pará – Tailândia	Tv. Aveiro, s/n. Aeroporto	-Técnico em Rede de computadores (Subsequente); -Técnico em agroindústria (Proeja); -Técnico em Agropecuária (Integrado);

		-Técnico em Enfermagem (Integrado); -Técnico em Múltiplos Meios Didáticos (Subsequente).
Escola de Educação Tecnológica do Pará – Paragominas	Rodovia PA 256, km 06.	-Técnico em Meio Ambiente (Integrado e Subsequente); -Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção suporte em informática (Proeja); -Técnico em Agroindústria (Integrado e Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Mineração (Subsequente); -Técnico em Móveis (Proeja).
Escola de Educação Tecnológica do Pará - Monte Alegre	Av. Irmã Amanda, s/n. Planalto. Tel. (93) 35333195	-Técnico em Guia de Turismo (Subsequente); -Técnico em Redes de Computadores (Integrado); -Técnico em Processamento de Pescado (Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Meio Ambiente (subsequente e Proeja).
Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins - Cametá	Av. Inácio Moura, s/n. Aldeia.	-Técnico em Meio Ambiente (Proeja); -Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado e subsequente); -Técnico em Agronegócio (Integrado e Subsequente); -Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); -Técnico em Aquicultura (Integrado e Subsequente); -Técnico em Administração (Proeja).
ERC Cristo Trabalhador - Abaetetuba	Rod. Dr. João Miranda, km 02, s/n. Cristo Trabalhador. Tel. (91) 3751-1680	-Técnico em Meio ambiente (Proeja, Integrado e Subsequente); -Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Integrado, Subsequente e Proeja);

Fonte: Coordenação de Educação Profissional-COEP

Com base nessa relação, constata-se a diversidade dos cursos oferecidos nas Escolas de Educação Tecnológica e Profissional, o que colabora para a diversidade do processo formativo. É válido ressaltar que a procura por esses é

muito superior às vagas disponibilizadas, o que levou, como já referenciado, a Secretaria de Estado de Educação a propor um processo seletivo para classificação e acesso dos alunos.

O último processo seletivo, realizado em 2010 pela Secretaria de Educação, registrou um número recorde de inscrições em todas as modalidades de Educação Profissional.

A modalidade Ensino Médio Integrado, para quem já concluiu o ensino fundamental, registrou 5.740 inscrições. O PROEJA, destinado aos estudantes com idade mínima de 18 anos completos até a data da matrícula e que tenham cursado somente o ensino fundamental, registrou 2.419 inscritos. A Especialização Técnica, exclusiva para quem já concluiu um curso técnico na área das formações ofertadas, registrou 753 inscrições. Os cursos subsequentes, para quem já concluiu o Ensino Médio, foram os mais procurados, com 32.867 inscrições para somente 6.368 vagas ofertadas. Os altos números de inscrições registradas apontam a procura cada vez mais intensa pelo aperfeiçoamento técnico e profissional.

Esse intenso crescimento registrado no setor de Educação Profissional no Estado do Pará reflete as políticas do Governo Federal, que, no interior das contradições entre educação, formação, trabalho e capital, engendra novos mecanismos na intenção de formar um novo trabalhador e de potencializar o trabalho produzido por este, fortalecendo, dessa forma, o sistema vigente.

Interessante notar que, apesar de a Educação Profissional no Estado estar em processo de maior visibilidade no cenário regional, aperfeiçoando-se para receber qualquer indivíduo social mediante processo seletivo, o Estado desconhece tanto a quantidade de pessoas com deficiência que participaram da última seleção quanto o número de alunos com deficiência que, aprovados em processos anteriores, já se encontram regulamente matriculados nessas instituições.

Embora não existam esses dados oficiais, a presente pesquisa constatou a existência de pessoas com deficiência matriculadas nas instituições de Educação Profissional regidas pelo Estado. A procura desse público resulta da necessidade de essas pessoas obterem formação profissional capaz de lhes qualifique e lhes permita a inserção no mercado de trabalho de forma digna, haja vista que o benefício que recebem do Governo é muito inferior às suas reais necessidades financeiras. Nesse contexto, o trabalho vem sendo significativamente valorizado por essa parcela da população, fato reforçado pela Lei N° 12.470, de 31 de agosto de

2011, que, sancionada pela atual Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, preceitua que as pessoas com deficiência não mais perdem o direito ao benefício por estarem recebendo algum tipo de remuneração trabalhista. A referida Lei altera

[...] os arts. 21 e 24 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente à família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os §§ 4o e 5o ao art. 968 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempreendedor individual (BRASIL, 2011).

A partir dessa Lei, as pessoas com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) adquirem o direito de adentrar no mercado de trabalho, inclusive como microempreendedor individual. Ocorre, também, a alteração da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 2009), com mudança da definição conceitual de pessoa com deficiência, ampliando-se a possibilidade de inclusão profissional desse público.

Anteriormente, a LOAS, definia, em seu Art. 20, §2º, que a pessoa com deficiência era aquela “incapacitada para a vida independente e para o trabalho”. Por meio das alterações legislativas, a pessoa com deficiência passa a ser visualizada de forma diferenciada, passando a ser respeitada como indivíduo capaz de adentrar no mercado de trabalho em funções que respeitem as suas particularidades. Caso o beneficiário não consiga manter-se no trabalho ou não adquira o direito a outro benefício previdenciário, ele poderá retornar ao recebimento dos recursos do BPC sem que precise passar pelo processo de requerimento ou de avaliação da deficiência e grau de impedimento pelo INSS.

Outra alteração importante trazida pela Lei 12.470/11 diz respeito à condição de aprendiz. Passa a se permitir que pessoas com deficiência contratadas na

condição de aprendizes continuem recebendo o BPC junto com a remuneração salarial durante o período do contrato, que varia nesse tipo de acordo, uma vez que são consideradas aptas ao cargo de aprendiz pessoas entre 16 a 24 anos, vinculadas ao ensino, não havendo essa limitação de idade no caso das pessoas com deficiência.

É importante enfatizar que o BPC é um benefício mensal no valor de um salário mínimo, concedido ao idoso, com 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios para se manter ou cuja família não tenha recursos para mantê-los. Em ambos os casos, é necessário que a renda bruta familiar seja inferior a um quarto do salário mínimo por mês. O benefício é gerido pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e operacionalizado pelo INSS. O recurso para pagamento do BPC sai do Fundo Nacional de Assistência Social.

Essa abertura na lei se reveste de grande importância para inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, principalmente pela segurança imposta com relação ao benefício. Nesse caso, as pessoas que recebem o benefício podem tentar uma vaga no mercado de trabalho, sem colocar em risco essa renda fixa familiar.

Ressalta-se que a necessidade de aumento dessa renda familiar induz, muitas vezes, as pessoas com deficiência a estarem no mercado de trabalho em condições inferiores, haja vista que a falta de formação e de oportunidades conduzem-nas a cargos que não necessitam de grandes habilidades, funções subalternas de repetição de tarefas.

É nesta conjuntura que se estabelece a importância das Escolas de Educação Profissional no Estado do Pará, haja vista que, a partir da obtenção de conhecimentos e formação adequada, essas pessoas podem adentrar no mercado de trabalho sob condições similares às das pessoas consideradas “normais” (ingênuo seria aqui afirmar que teriam as mesmas possibilidades).

Os programas voltados para a capacitação profissional das pessoas [com deficiência] visam, primordialmente à reabilitação dos aprendizes. Os programas básicos voltados para a aquisição de hábitos, atitudes e experiências, têm como finalidade o ajustamento e integração nas diferentes situações de trabalho, conduzindo os aprendizes a uma vida mais digna e participativa na sociedade (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1993, p.266).

Tomando-se como base estudos anteriores sobre a Educação Profissional no Pará, e reconhecendo-se que o estudo sobre a Educação Profissional de pessoas com deficiência ainda não havia sido feito no contexto paraense, tenta-se investigar a realidade dessas pessoas como sujeitos utilizadores dessa modalidade de ensino em todo o Estado, reconhecendo-se que, apesar de este estudo delimitar a oferta realizada pelo Estado, a Educação Profissional também é oferecida por outras instâncias e esferas, como a privada.

O que se percebe, com este estudo, como mencionado anteriormente, é que muitas pessoas com deficiência encontram-se regularmente matriculadas na Rede Estadual de Educação Profissional, haja vista que existem leis educacionais que referendam como obrigatória essa matrícula.

A pessoa com deficiência tem, assim, seus direitos educacionais e trabalhistas resguardados por aparatos legislativos, cujo descumprimento resulta em severas punições estabelecidas pela Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual, em seu Art. 8º, deixa claro ser crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa

- I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
- II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
- III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;
- IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;
- V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
- VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

Entretanto, apesar de todo o aparato legislativo que ampara as pessoas com deficiência, no Pará, as ações da Educação Profissional ainda são pontuais e desconectas entre si. Foi, pois, com o objetivo de conhecer detalhadamente essas ações destinadas às pessoas com deficiência, assim como o tipo de Educação

Profissional a elas oferecido, que se pontuou a questão norteadora deste trabalho, “Como se processa a Educação Profissional de Pessoas com Deficiência da Rede Pública Estadual de Ensino”, novamente mencionada nesta seção por ter sua resposta atrelada às investigações que compõe a matéria da próxima seção deste trabalho.

Antes, porém, de embrenhar-se nesta nova seção, faz-se importante salientar a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência quanto à necessidade de conseguirem formação profissional, haja vista que para obter acesso ao mercado de trabalho, e até mesmo o direito de concorrer a empregos que oferecem melhores salários, um considerável número dessas pessoas acabam por recorrer a instituições que encaminham a empregos. Essas instituições direcionam os candidatos para vagas adequadas à sua estrutura formativa, porém, correspondentes a cargos de baixos salários, em posições inferiores, devido principalmente à falta de formação das pessoas com deficiência para desenvolver determinadas atividades.

A próxima seção irá retratar como vem sendo realizada a educação proporcionada na rede de escolas de Educação Profissional do Estado do Pará, a fim de contrapor a realidade com a prática vivenciada nestas instituições. Pretende-se, na verdade, delinear as políticas da Educação Profissional de pessoas com deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino, a fim de conhecer o processo de inclusão realizado nessas instituições educacionais, haja vista que essa inclusão se estabelece como proposta fundamental na política educacional brasileira.

**4 AS ESCOLAS DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ**

Todo o pesquisador precisa ser curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será um tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica.

Minayo (2010, p.62)

Nesta quarta seção, busca-se relatar o processo metodológico que conduziu a pesquisa de campo, enfatizando-se os critérios de escolha de autores, de métodos de análise dos dados coletados, de tipo de pesquisa e técnicas utilizadas.

Assim sendo, será descrita, inicialmente, a trajetória metodológica da pesquisa para, então, proceder-se ao exame dos dados coletados por meio de análise qualitativa e quantitativa, tendo como referência os instrumentos de pesquisa aplicados aos sujeitos do processo, ressaltando-se os graus de complexidade e delimitação desses instrumentos diante da problemática do estudo.

Serão expostas, também, considerações acerca das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa: a Secretária de Educação Profissional, técnicos, professores e alunos das instituições definidas para o estudo, comparando-se o discurso proferido sobre a inclusão e a prática vivenciada na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

A escolha da metodologia de pesquisa é etapa primordial de um estudo, pois nela se considera o problema da pesquisa e propõem-se os objetivos desta. Deve realizar-se segundo planejamento minucioso, haja vista que engloba um conjunto de abordagens, de técnicas e de processos que, utilizados no decorrer da investigação, visam a resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de maneira sistemática.

Para se compreender a importância da metodologia neste estudo, é necessário pontuar o valor da pesquisa no interior das Ciências Sociais, que, como campo científico, se impõe em meio a conflitos e contradições. Os critérios de cientificidade nesse campo de pesquisa vêm sendo historicamente questionados, entretanto, não se pode esquecer que “a pesquisa social se faz por aproximações, mas ao progredir, elabora critérios de orientação mais precisos” (MINAYO, 2010, p.12). Devido a esta peculiaridade, foram criados critérios para o estabelecimento da metodologia desta pesquisa. Afinal, a metodologia deve estar intrinsecamente ligada aos aspectos teóricos do estudo, disponibilizando “um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (*Idem*, p.15).

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta investigação não se restringe apenas aos aspectos técnicos e formais para a produção do conhecimento, mas abrange o objeto de estudo na sua totalidade, compreendendo os fatores materiais e históricos que intervêm na construção do conhecimento.

A metodologia, entendida num sentido mais amplo e não redutível a técnicas e preceitos normativos, atravessa a globalidade do processo de investigação. Este constitui um todo, que não pode ser pensado como uma simples sequência linear de etapas predeterminadas (BARROSO, 1996, p. 134).

Tomando por base esse referencial e analisando o caminho metodológico por meio de suas especificidades e limites, estabeleceu-se a trajetória metodológica deste estudo, a qual se adequou às necessidades da investigação. Foram consideradas não apenas as técnicas e procedimentos isolados, mas também a articulação entre os pressupostos teóricos e os aspectos técnicos do estudo.

Para construir o aparato teórico necessário à pesquisa de campo e para se conhecer mais detalhadamente o contexto em que se assenta a Educação Profissional, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, procedendo-se ao levantamento de autores que discutem o assunto e colhendo documentos, tais como leis, declarações e decretos, que subsidiaram a análise da realidade brasileira e local.

As investigações bibliográficas em busca de informações referentes à temática do estudo ocorreram em bibliotecas de cunho estadual, federal e particular, assim como em *sites* da Secretaria de Educação e Ministério do Trabalho, entre outros, ambicionando-se, dessa forma, suprir a carência de material acerca da Educação Profissional de pessoas com deficiência, em especial no que diz respeito à realidade da inclusão no Estado do Pará.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos de cunho científico, sendo o conhecimento do aparato bibliográfico já elaborado acerca do assunto pesquisado imprescindível. A autora propõe uma sucessão de etapas referentes à pesquisa bibliográfica, pois considera a relevância dessa parte da pesquisa como orientação para o desenvolvimento da parte remanescente.

Essas etapas foram propostas por Gil (2008) não como um roteiro rigoroso, mas, sim, como um conjunto de procedimentos elaborados com base nas experiências da autora na área da pesquisa social. São elas: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto. Essas etapas conduzem o pesquisador a uma organização sistemática que facilita a elaboração do texto final da pesquisa.

Severino (2007, p. 134) discute a importância desse levantamento bibliográfico e a cautela que essa etapa requer.

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. [...] E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial, porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aqueles que interessem especificamente ao assunto tratado.

A importância destacada pelo autor refere-se à eleição seletiva do material bibliográfico para o estudo, o qual deve estar interligado aos objetivos propostos na investigação. Nessa perspectiva, a escolha não deve ser realizada de forma aleatória, mas sim de forma atenta, considerando-se alguns fatores relevantes, tais como a representatividade da obra, a veracidade das informações e os autores clássicos que abordam o assunto.

O contato inicial com o material bibliográfico deve ser, portanto, cauteloso, haja vista que nem todo o material encontrado apresenta-se como pertinente ao estudo, sendo necessário o estabelecimento de critérios que considerem o tempo disponível para a pesquisa, a dificuldade e singularidade do tema e a familiaridade do pesquisador com o assunto. Enfim, deve ser estabelecida “a ordem lógica”, que, segundo Severino (2007), parte de obras mais gerais para, posteriormente, adentrar em material mais atualizado sobre o assunto pesquisado.

Essa seleção rigorosa estende-se à pesquisa realizada nos meios eletrônicos, em especial em sites na internet, uma vez que esta rede mundial de computadores, apesar de preciosa ferramenta de pesquisa, contém um excessivo volume de informações. Este instrumento, no cenário educacional de pesquisas científicas,

Representa hoje um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro (SEVERINO, 2007, p.136).

Compreende-se que essa grande diversidade de material disponível para pesquisa deve vista de forma cautelosa, pois a facilidade de obtenção de informações pode levar ao uso de material bibliográfico irrelevante, o que poderá desvirtuar os objetivos inicialmente delimitados na pesquisa. O pesquisador deve, portanto, atentar continuamente para o foco principal do estudo a fim de agregar à pesquisa somente as informações que contribuam, de fato, para a compreensão do objeto investigado.

A pesquisa documental foi também utilizada neste trabalho como meio eficaz para o levantamento de dados, haja vista que o uso de documentos na área das Ciências Humanas deve ser apreciado e valorizado, pois, as informações contidas nesses instrumentos possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Corroborando a questão, Rodrigues (2006) afirma que o pesquisador precisa estar atento às metodologias específicas do estudo. A análise documental pode, nesse sentido, ser caracterizada como fator essencial à fundamentação da pesquisa, visto que, nesse tipo de levantamento de dados, o pesquisador se depara com informações que podem desvelar questões que perpassam o processo investigado, esclarecendo questões ou, ainda, expandindo as reflexões sobre o tema.

Apesar de inicialmente surgir sob formas distintas, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença está relacionada à natureza das fontes, conforme esclarece Gil (2008, p. 45):

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Após a apreensão de todo o material bibliográfico, documental e eletrônico, procedeu-se à leitura desse material, percebendo-se, no decorrer desta, a existência de diferentes concepções acerca da Educação Profissional e das pessoas com deficiência, assim como de diversas abordagens e nomenclaturas direcionadas a essas pessoas, que foram, e ainda são, submetidas a processos discriminatórios e excludentes.

Após essa primeira etapa de pesquisa bibliográfica e leitura do material, iniciou-se o trabalho de campo, sentindo-se a necessidade de investigar, *in lócus*, como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na Rede de Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará.

Nesse intento, utilizou-se, como abordagem, a pesquisa qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que se entende que esses dois tipos de abordagem se complementam, contribuindo esse uso concomitante para o enriquecimento da análise dos dados. Segundo Triviños (1987), “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Este pressuposto está vinculado ao pensamento marxista, segundo o qual a qualidade do objeto não é passiva, uma vez que as coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa.

Para Rodrigues (2006, p. 90), a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa científica

[...] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Na esteira desse pensamento, que entende a pesquisa qualitativa como uma abordagem capaz de investigar situações que as pesquisas quantitativas não podem alcançar, Minayo (2010, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas sobre o pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Também como aporte de base desta pesquisa, foram utilizadas aproximações com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, uma vez que discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional exige a localização da relação sujeito-objeto como questão central. Segundo Pires (1997), a dialética, em Marx, surge justamente como uma tentativa de superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

Vale ressaltar que, na história do pensamento humano, a dialética, em suas primeiras versões, ainda na Grécia antiga, foi entendida como a arte do diálogo. Sócrates emprega esse conceito para desenvolver sua filosofia. Platão a utiliza abundantemente em seus diálogos, atingindo a verdade pela relação dialética que pressupõem minimamente duas instâncias. Até aqui, entretanto, ela acontece sob um princípio de identidade, entre iguais.

É com Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica e como objeto de estudo da filosofia. Partindo das ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade, afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Hegel preconiza, portanto, o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. “Pela primeira vez na história da filosofia, precisamente na obra hegeliana, a dialética adquiriu formulação consciente e sistemática”, (MARX e ENGELS, 1998, p.09).

É, porém, a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será, neste trabalho, apresentado como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional.

O Materialismo dialético sustenta como *Crítério da Verdade a Prática Social*. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que está na base de um todo o conhecimento e no propósito final do mesmo (TRIVIÑOS, 1987 p.27).

O materialismo histórico-dialético de Marx é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética por Hegel diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito e das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

O hegelianismo é um sistema, uma contradição lógica, racional, coerente, que pretende aprender o real em sua totalidade. O ser enquanto tal é o imediatamente indeterminado, isto é, o nada. [...] A realidade é, dessa forma, contraditória ou dialética em si mesma. Hegel, sendo um idealista, dá uma importância primeira ao espírito e, em consequência, faz uma concepção particular do movimento e da mudança: considera que são as mudanças do espírito que provocam as da matéria. Existe primeiramente o espírito que descobre o universo, pois este é a ideia materializada. O espírito e o universo estão em perpétua mudança, mas as mudanças do espírito é que determinam a matéria (MARCONI & LAKATOS, 2011, p.82).

O pensamento marxista diverge, portanto, do proposto por Hegel. Para Marx, a importância maior é destinada à matéria, uma vez que não são as mudanças nas ideias que determinam as coisas, pelo contrário, “as ideias modificam-se porque as coisas se modificam” (POLITZER, 1979, p.195 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2011, p.83).

Conforme Lowy (1986, *apud* MINAYO, 2010), essa teoria proposta por Marx pode ser denominada por meio de diferentes nomenclaturas: dialética marxista, materialismo dialético, materialismo histórico ou, ainda, filosofia da práxis, partindo-se de uma análise gramsciana. Como método de abordagem, possibilita a análise da dinâmica do real na sociedade.

É importante compreender que o marxismo histórico-dialético transformou a maneira de pensar o mundo, os fatos históricos, sociais e econômicos, assim como as próprias ideias. Lênin (1965, *apud* MINAYO; DESLANDES, 2002) propõe que, metodologicamente, a dialética seja o estudo da oposição das coisas entre si. Ela se traduziria numa forma de abordagem em que se faz necessário: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; o desenvolvimento do

fenômeno dentro da sua própria lógica; a contradição interna no interior do fenômeno; a unidade dos contrários; a unidade de análise e da síntese numa totalização das partes; a relação das coisas como uma relação universal; e a unidade dos contrários na passagem de uma determinação para outra.

No presente trabalho, essa compreensão totalizante dos fenômenos sociais norteou e fundamentou o processo investigativo desenvolvido na pesquisa de campo, que, conforme Minayo (2010, p. 61),

permite aproximações do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Para que fosse possível adentrar no contexto das instituições, elaborou-se e entregou-se um ofício à Secretária de Educação Profissional, solicitando-lhe livre acesso às escolas, às salas de aula, aos professores e a todas as dependências da instituição, assim como o favorecimento para a realização do trabalho, a fim de vivenciar as práticas pedagógicas realizadas no interior da instituição. A autorização concedida efetivou a liberação para a pesquisa de campo, de materiais, de documentos internos e dos projetos institucionais.

Após os trâmites legais, realizou-se a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, tendo em vista a necessidade de obter informações sobre os sujeitos pesquisados e de sistematizar o registro das informações coletadas.

Utilizou-se, inicialmente, o questionário para a obtenção de informações gerais acerca das escolas da Rede Profissional e Tecnológica. Com essa técnica de coleta de dados, objetivou-se realizar um levantamento inicial dessas instituições no Estado, assim como verificar a quantidade e os locais em que havia pessoas com deficiência matriculadas.

O questionário constitui-se ferramenta importante posto que permite a descrição geral dos objetos de pesquisa, a definição das características dos pesquisados, assim como o entendimento do perfil dos sujeitos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 113) o questionário é

[...] um instrumento da coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado deve devolvê-lo do mesmo modo.

A aplicação correta do questionário como instrumento de coleta de dados implica a atenção para algumas particularidades. De acordo com Távora & Bentes (s/d), aplicar questionário não é uma tarefa fácil, uma vez que sua construção demanda tempo e esforço, estabelecendo-se o seguinte contraponto:

O questionário é um procedimento de coleta de dados, em que as informações escritas pelos informantes estão carregadas de experiências socioculturais, que antecedem ao encontro pesquisador/informante (p.02).

Devido a essa complexidade, atentou-se para a construção cautelosa desse instrumento, haja vista que as perguntas nele elencadas devem traduzir os objetivos do estudo e favorecer a obtenção dos dados requeridos para esclarecimento da questão problematizadora da pesquisa. Para Gil (1999), as questões constituem o elemento fundamental do questionário, sendo necessário ter cuidado com o número excessivo delas, com seu conteúdo, sua formulação e sua ordenação. Deve haver, ainda, a preocupação com a apresentação do questionário e com a prevenção de deformações. Referentemente a este último ponto, seguiu-se, neste trabalho, a orientação de Gil (1999, p. 137), que recomenda que o questionário,

[...] antes de ser aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: imprecisão na redação, desnecessidade nas questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta uma série de vantagens e limitações. Richardson (1999) cita algumas vantagens desse instrumento de coleta: ele permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto; possibilita abranger uma área geográfica ampla, sem necessidade de treinamento demorado de seus aplicadores; apresenta relativa uniformidade de uma aplicação a outra; é anônimo e a tabulação de dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez que outros

instrumentos. Na mesma linha, o autor estabelece algumas limitações: não se obtêm, muitas vezes, 100% de respostas, podendo-se produzir vieses importantes na amostra, os quais afetam a representatividade dos resultados; há problemas de validade, pois nem sempre é possível ter certeza de que a informação fornecida corresponde à realidade; há, também, problema de confiabilidade nas informações, pois inúmeros fatores intervêm no momento do preenchimento.

A coleta de dados, na pesquisa de campo, envolveu também entrevistas realizadas com os sujeitos participantes. Parte-se do princípio de que este é um dos instrumentos básicos de coleta de dados, capaz de proporcionar interação entre o entrevistador e o entrevistado. Para Lüdke e André (1986, p. 33) a entrevista é

[...] Uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizado nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Na entrevista, alguns procedimentos devem ser levados em consideração, uma vez que ela precisa ser planejada para atender um objetivo determinado. Neste estudo, as entrevistas foram realizadas tanto de maneira formal como informal, mas sempre com vistas a apreender o que os sujeitos pesquisados pensam e sabem sobre inclusão e como procedem e argumentam a respeito desse tema na escola em que se inserem.

Quanto à modalidade da entrevista, a escolha recaiu sobre o tipo despadronizada ou semiestruturada, que segundo Marconi & Lakatos (2011, p. 279) é aquela que concede ao entrevistador “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”.

Como vantagens dessa técnica de coleta de dados, alguns autores destacam: possibilidade de uso em todos segmentos da população; flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos; e obtenção de informações não contidas em registros documentais. Como limitações, elencam-se: a dificuldade de comunicação de algumas pessoas, a influência do pesquisador, a longa duração e a não economia.

Escolhidas as técnicas de coleta de dados, partiu-se para a escolha das técnicas de análise dos dados coletados. De acordo com Lüdke e André (1986), a

fase mais formal de análise inicia-se a partir do momento em que se finaliza a fase de coleta dos dados. Neste momento, o pesquisador se depara com as possíveis direções teóricas do estudo e passa para um tratamento mais rigoroso dos dados adquiridos.

Para análise de dados, este estudo terá como referencial a análise de conteúdo, a partir de Bardin (1977), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e assevera não ser essa forma de estudo um mero instrumento de análise de dados, mas um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

A autora estabelece três etapas básicas para o trabalho com a análise do conteúdo: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, conforme esclarece a autora, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano analítico. Nesta etapa realiza-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulam-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. Bardin (1977) explica que, nesse primeiro momento, deve-se realizar uma leitura *flutuante* em todo o material apreendido e escolhido para a análise, “deixando-se invadir por impressões e orientações”, para, então, proceder-se à escolha dos documentos que comporão o *corpus* do trabalho, posto que essa amostra tem de significar o representativo do real.

A fase de exploração do material, considerada por Bardin (1977, p. 101) como “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de decodificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A autora propõe que o material apreendido na fase inicial passe, nesse momento, por um estudo aprofundado, orientado, a princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos, enfatizando-se a decodificação, a classificação e a categorização.

A fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação constitui-se, conforme Bardin (1977), uma reflexão, com embasamento em materiais empíricos, estabelecendo-se, com isso, relações. A partir deste momento, o pesquisador deve aprofundar a análise do objeto, desvelando o seu conteúdo latente. A autora propõe que o trabalho se realize da seguinte maneira:

Os resultados brutos são tratados de maneira serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 1977, p. 101).

Finalizadas essas etapas de desenvolvimento da análise, procedeu-se à codificação de todo o material levantado, agregando-se, desta forma, as unidades de análise. Conforme Bardin (1977), a decodificação compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolhas das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias).

A unidade de registro é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” Bardin (1977, p. 104), lembrando que o recorte, neste tipo de análise, está sempre relacionado à análise semântica. Neste trabalho, as unidades de registro serão as frases recortadas das falas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. A unidade de contexto, neste caso, serve para “codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às de unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 1977, p.107).

A partir das utilizações das técnicas de análise de conteúdo e de posse dos dados coletados, realizou-se uma análise geral da situação, comprovando-se, como afiançado na introdução deste trabalho, o contraste entre a teoria e a prática. É sobre esses resultados que se explanará a seguir.

4.2 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo realizada sob a égide do tema “A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão” foi decorrente da necessidade de se investigar *in lócus* o processo que permeia a prática da Educação Profissional no Estado do Pará com vistas a analisar como se processa a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições que realizam esse tipo de formação.

Nesse intento, realizou-se, inicialmente, o levantamento das instituições que promovem a Educação Profissional no Pará, em todos os âmbitos de formação. Esta

pesquisa exploratória se fez necessária a fim de investigar em qual setor de Educação Profissional seria efetivada a pesquisa de campo. Consistiu essa pesquisa inicial um estudo preliminar com o objetivo de familiarizar-se com o fenômeno investigado, de modo que o processo subsequente da pesquisa pudesse ser concebido com maior compreensão e precisão. Para Minayo (2010, p. 26),

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo delicado - e que merece empenho e investimento - a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para o encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Com esse entendimento, averiguaram-se as instituições que realizam a Educação Profissional no Estado do Pará para ampliar as possibilidades de investigação e, assim, conhecer a totalidade de oferta deste tipo de modalidade educacional no Estado.

Retoma-se, neste ponto, a informação de que o primeiro levantamento e catalogação das instituições que trabalhavam com a modalidade de Educação Profissional no Pará foi realizado no ano de 2000, pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) em conjunto com a Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETEPS). Esta ação visava ao mapeamento e à caracterização do universo de organizações de Educação Profissional que constituem Rede de Educação Profissional do Pará (REP), na sua variedade, complexidade e potencialidade.

Segundo Araújo (2007), foram catalogadas 674 (seiscentas e setenta e quatro) instituições, sendo 625 (seiscentas e vinte e cinco) de nível médio, das quais 164 (cento e sessenta e quatro) concentravam-se na capital. O autor registrou, ainda, um levantamento completo sobre oferta de Educação Profissional no período de 1995 a 2004, em todos os níveis, demonstrando um intenso crescimento desta modalidade de ensino no Estado do Pará, conforme quadro a seguir.

Quadro 05 - Institucional da Educação Profissional em Belém (1995 - 2004)

Ano	Nível / categoria	Federal	Estadual	Municipal	ONG	Sistema S	Sindical	Privada	Sem informação	TOTAL
1995	Nível Técnico	1	13	-	-	-	-	-	-	13
	Educação Profissional Livre	-	1	1	4	4	-	-	2	12
	Total	1	14	1	4	4	-	-	2	26
1999	Nível Técnico	2	13	1	-	-	-	8	-	24
	Educação Profissional Livre	-	-	-	34	6	12	55	4	111
	Total	2	13	1	34	6	12	63	4	135
2004	Nível Técnico	3	2	1	-	-	-	10	-	16
	Educação Profissional Livre	4	4	5	42	6	12	55	10	138
	TOTAL	7	6	6	42	6	12	65	10	154

Fontes: SUDAM (1996); PARÁ/SETEPS (2004); FLACSO (2000); Brasil (2004); SEDUC/Departamento de Ensino Médio; Pereira (2003).

Diante do crescimento da oferta da Educação Profissional de nível técnico no Estado, selecionou-se essa modalidade para a investigação, estudando-se, entretanto, apenas a oferta no Ensino Médio Técnico, uma vez que o ensino técnico/tecnológico superior não é administrado no âmbito estadual, e sim federal.

Esse crescimento efetivou-se pela valorização desse tipo de formação nos últimos anos por meio de políticas nacionais, como abordado na análise histórica realizada no capítulo anterior, estendendo-se até os dias atuais, haja vista que, conforme material atualizado no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), existem 31 inúmeras instituições que trabalham com a Educação Profissional no Estado do Pará, conforme registrado no quadro a seguir.

Quadro 06 - Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino com cadastro no MEC

Cidade	Escolas
Abaetetuba	5
Almerim	1
Altamira	3
Ananindeua	3
Barcarena	3
Belém	48
Bragança	2
Breu Branco	1
Breves	1
Cametá	3
Canaã dos Carajás	1
Capanema	2
Castanhal	3
Conceição do Araguaia	2
Itaituba	3
Juruti	2
Marabá	7
Marituba	1
Óbidos	1
Ourilândia do Norte	1
Paragominas	3
Parauapebas	9
Redenção	1
Salvaterra	1
Santa Isabel do Pará	1
Santana do Araguaia	3
Santarém	5
Tailândia	1
Tucumã	1
Tucuruí	1
Xinguara	1
TOTAL	120

Fonte: Sistec/MEC Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Levantamento realizado pela pesquisadora em 27 de setembro de 2011.

O quadro, que engloba diferentes níveis (federal, municipal, ONG, Sistema S, Sindicados e iniciativa privada), revela que a oferta de Educação Profissional alcança aproximadamente 23% do Estado do Pará, sendo a maior concentração desta oferta na capital do Estado.

Diante desses dados, e para tornar possível a pesquisa, foi entendido como necessário delimitar o estudo, tomando-se como base a categorização de Manfredi

(2002). A primeira delimitação definiu a investigação em instituições públicas de Educação da Rede Tecnológica e Profissional do Estado do Pará.

Após delimitar o objeto de investigação, verificou-se a oferta e a localização dessas instituições, registrando-se a existência de 14 (quatorze) escolas, localizadas em 10 (dez) municípios do Estado: Belém, Marituba, Santa Isabel, Itaituba, Abaetetuba, Monte Alegre, Cametá, Salvaterra, Paragominas e Tailândia.

Em 2011, foi realizado o processo seletivo para ingresso nessa Rede, com oferta de 3.878 (três mil oitocentas e setenta e oito) vagas para aproximadamente 16 mil inscritos em 39 (trinta e nove) cursos, em diferentes modalidades: Integrado ao Ensino Médio, Subsequente, Especialização Técnica e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Dados deste último processo seletivo revelam que houve uma demanda considerável pelos cursos das áreas de saúde e de informática, enquanto para outros cursos a procura foi mínima, se comparada aos anteriormente citados.

De acordo com o levantamento realizado na Secretaria de Educação Profissional do Estado, existem 42 cursos ofertados pela Rede de Educação e Profissional do Estado, oferecidos em quantidades e localidades variáveis. Esses cursos são divididos em 12 eixos tecnológicos, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 07- Eixos Tecnológicos dos Cursos

Eixo Tecnológico 01: Ambiente, Saúde e Segurança	01 – Agente Comunitário de Saúde
	02 – Técnico em Enfermagem
	03 – Técnico em Meio Ambiente
	04 – Técnico em Nutrição e Dietética
	05 – Técnico em Podologia
	06 – Técnico em Reciclagem
	07 – Técnico em Segurança no Trabalho
Eixo Tecnológico 02: Apoio Educacional	01 – Técnico em Alimentação Escolar
	02 – Técnico em Biblioteconomia
	03 – Técnico em Multimeios Didáticos
	04 – Técnico em Secretaria Escolar
Eixo Tecnológico 03: Controle e Processos Industriais	01 – Técnico em Eletrônica
	02 – Técnico em Eletrotécnica
	03 – Técnico em Mecânica
Eixo Tecnológico 04: Gestão e Negócios	01 – Técnico em Administração
	02 – Técnico em Comércio
	03 – Técnico em Marketing
	04 – Técnico em Secretariado
	05 – Técnico em Vendas
Eixo Tecnológico 05: Hospitalidade e Lazer	01 – Técnico em Agenciamento de Viagens
	02 – Técnico em Guia de Turismo
	03 – Técnico em Hospedagem
Eixo Tecnológico 06: Informação e Comunicação	01 – Técnico em Informática
	02 – Tec. Em Man. e Sup. em Informática
	03 – Técnico em Redes de Computadores
Eixo Tecnológico 07: Infraestrutura	01 – Técnico em Edificações
Eixo Tecnológico 08: Militar	-
Eixo Tecnológico 09: Produção Alimentícia	01 – Técnico em Alimentos
	02 – Técnico em Agroindústria
	03 – Técnico em Processamento do Pescado
	04 – Técnico em Agente Comunitário de Saúde
Eixo Tecnológico 10: Produção Cultural e Design	01 – Técnico em Arte Dramática
	02 – Técnico em Artesanato
	03 – Técnico em Design de Interiores
Eixo Tecnológico 11: Produção Industrial	01 – Técnico em Móveis
Eixo Tecnológico 12: Recursos Naturais	01 – Técnico em Agricultura (Agricultoras)
	02 – Técnico em Agroecologia
	03 – Técnico em Agronegócio
	04 – Técnico em Agropecuária
	05 – Técnico em Aquicultura
	06 – Técnico em Florestas/Técnico Florestal
	07 – Técnico em Geologia
	08 – Técnico em Mineração

Fonte: Secretaria de Educação Profissional

Apesar da variedade de cursos oferecidos, não há, ainda, vagas suficientes para abranger a elevada demanda por essa modalidade de ensino. Existe também a procura por outros cursos, ainda implantados devido a uma série de fatores. A Secretaria de Educação Profissional percebe a importância de criar novos cursos no contexto educacional paraense, porém a falta de recursos, equipamentos, estrutura física e laboratórios impedem que novas ofertas sejam efetivadas.

A despeito desse fato, verificou-se, nos últimos anos, um avanço considerável no número de estabelecimentos públicos e privados que ofertam a Educação Profissional. Esse aumento também pode ser verificado nas matrículas na Educação Profissional de nível médio, sendo equivalente ou superior às matrículas do ensino médio regular, conforme dados da tabela abaixo.

Tabela 02 - Estabelecimentos e matrículas da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil (2003 a 2005)

Ano	Estabelecimentos	Variação % em relação ao ano anterior	Matrículas	Variação % em relação ao ano anterior
2003	2.789	-	589.383	-
2004	3.047	9,3	676.093	14,7
2005 ¹	3.294	8,1	747.892	10,6

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2003 a 2005

Verifica-se que, em 2003, existiam, em todas as Unidades da Federação, 2.789 escolas de Educação Profissional de nível médio com, aproximadamente, 589,3 mil alunos. Em 2005, essa modalidade de ensino foi oferecida em 3.294 escolas e abrangeu cerca de 747 mil alunos. Os quantitativos de estabelecimentos e matrículas no período de 2003/2005 revelam um aumento significativo de 505 estabelecimentos (18,1%) e de aproximadamente 158 mil matrículas (26,9%).

Mais recentemente, o Ministério da Educação divulgou os resultados do censo 2010, em que fica evidente o crescimento elevado das matrículas na Educação Profissional, se comparado às outras modalidades de ensino.

Tabela 03 - Número de matrículas de Educação Básica no Brasil, por etapas e modalidade de ensino, e por Dependência Administrativa (2010)

Dependência Administrativa	Matrículas de Educação Básica - 2010											
	Total Geral	Creche	Pré-Escola	E. Fundamental Regular			Ensino Médio	Ed. de Jovens e Adultos		Educação Profissional	Educação Especial	
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		Classes Especiais + Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
Total	51.549.889	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	2.860.230	1.427.004	924.670	218.271	484.332
Federal	235.108	1.248	1.189	25.425	7.281	18.144	101.715	1.018	14.519	89.218	776	702
Estadual	20.031.988	7.308	63.994	10.116.856	3.044.341	7.072.515	7.177.019	1.074.671	1.273.671	289.653	28.816	159.008
Municipal	23.722.411	1.345.180	3.508.581	16.921.822	11.459.246	5.462.576	91.103	1.740.776	45.778	23.379	45.792	297.526
Privada	7.560.382	710.917	1.118.281	3.941.238	2.244.840	1.696.398	987.838	43.765	93.036	522.420	142.887	27.096

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Esse crescimento evidencia-se no Estado do Pará pelo fato de a oferta de vagas nas instituições ser bem inferior à demanda. Para conhecer a realidade dessas instituições públicas estaduais de ensino profissionalizante, elaborou-se um questionário direcionado aos 14 (quatorze) gestores das escolas a fim de se verificar em quais dessas escolas praticava-se a inclusão de pessoas com deficiência e quais os processos que norteavam essa prática. Esses questionários foram ou remetidos por e-mail ou entregues em mãos pela pesquisadora deste trabalho. Houve, porém, grande dificuldade em se obter a sua devolução, principalmente porque se dependia de os gestores das instituições procederem ao seu preenchimento.

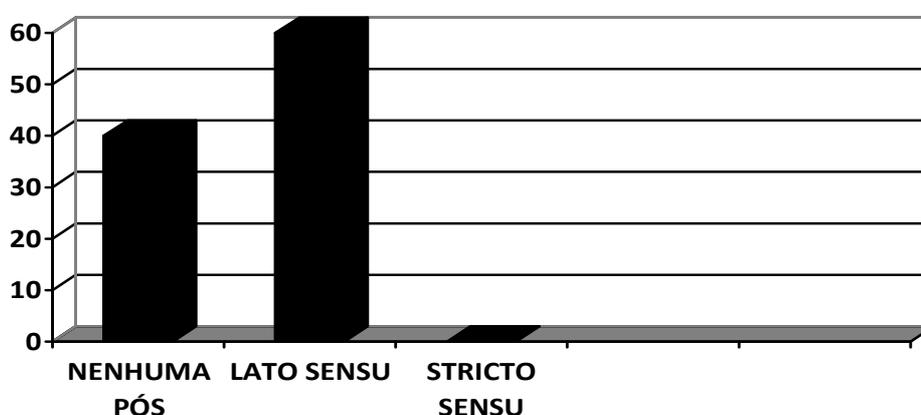
A localização geográfica das escolas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica também se constituiu fator de dificuldade, afinal elas estão localizadas em dez municípios diferentes do Estado do Pará, requerendo, desta forma, por parte da pesquisadora, maior disponibilidade não apenas somente de recursos financeiros, mas de tempo, paciência e determinação em realizar o levantamento.

Apesar de todo o esforço concedido à pesquisa, não se obteve 100% de devolução dos questionários, haja vista que, visualizando o tema da pesquisa e enfatizando a inexistência de alunos com deficiência matriculados em suas instituições, os gestores não se interessaram em respondê-los, embora houvesse insistência por parte da pesquisadora. Todavia, dos instrumentos recebidos, obteve-se a visualização do que ocorre nas escolas, pois, conforme Bardin (1977, p.123), “a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”.

Um fator importante a ser evidenciado é a idade média das pessoas que trabalham na área da educação. Percebeu-se grande variação na idade dos gestores das Escolas, 31 a 64 anos, o que demonstra variabilidade e flexibilidade na ocupação desse cargo.

Com relação à formação desses gestores, registrou-se que a maioria possui formação superior com algum tipo de pós-graduação, prioritariamente em *lato sensu*, em especializações que, porém, não estão vinculadas a nenhum tipo de caráter inclusivo.

Gráfico 08 - Formação dos gestores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além das diferentes formações dos gestores, identificou-se variabilidade também na formação dos docentes que trabalham na Educação Profissional, tendo, a maioria deles, diploma de bacharelado, mas não a licenciatura em sua formação. Esse é um fator problema, haja vista que, nos cursos de bacharelado, não se estudam noções básicas necessárias às práticas de ensino, o que implica dificuldades em elaborar planos de aula, implantar metodologias diferenciadas e compreender a estrutura didático-pedagógica da escola. Além disso, apesar de muitos professores possuírem formação continuada em algumas áreas de atuação, não existe, nos planos de trabalho da SEDUC/COEP/SAEN, um processo de formação continuada para se trabalhar especificamente com pessoas com deficiência, o que resulta em problemas pontuais quanto à prática docente.

Esse tipo de formação continuada é de relevante importância, haja vista que a formação inicial não fornece a gama necessária de conhecimentos teóricos, técnicos

e metodológicos para o desenvolvimento do trabalho com pessoas com deficiência, independentemente do seu nível ou grau de dificuldade. Nesse sentido Garcia (1999, p. 26) afirma que

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Percebe-se, dessa forma, a importância da formação na realidade da educação, principalmente relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, haja vista que os professores licenciados não estão capacitados para lidar, em sala de aula, com essas especificidades.

A formação inicial e a formação continuada devem ser processos graduais da prática educativa. Não devem ser práticas que se anulam, mas processos concomitantes para a produção do perfil de um bom profissional, independente da sua área de atuação. Para Oliveira (2002, p. 227),

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágio. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral, mais ampla, para além do exercício profissional.

Entretanto, o papel da formação continuada não tem se definido como uma complementação do processo formativo por meio do aprimoramento das inovações educacionais. Pelo contrário, tem sido definido como preenchimento de lacunas deixadas durante a formação:

[...] a intenção desta formação não é aprimorar profissionais nos investimentos e novidades que surgem em seus campos de atuação, como a educação, porém completar os vieses de sua baixa formação (GLAT *apud* OLIVEIRA, 2002, p.21).

A falta de formação continuada dos professores conduz a práticas segregacionistas e excludentes, haja vista que, além de as escolas não oferecerem, juntamente com o Estado, a formação continuada referente à inclusão de pessoas com deficiência, várias delas ou não possuem Projeto Político-Pedagógico ou este ainda se encontra em construção. Esse agravante dificulta até mesmo a análise dos princípios que norteiam as práticas vivenciadas nessas instituições, uma vez que é esse o documento que reflete o compromisso definido coletivamente e embasa a relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Para Veiga (1995, p. 13), o PPP tem a função de “propiciar a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Sem ele, a prática evidenciada na escola direciona-se em sentidos diversos, sem uma base comum que seja entendida por todos que compõem o ambiente escolar.

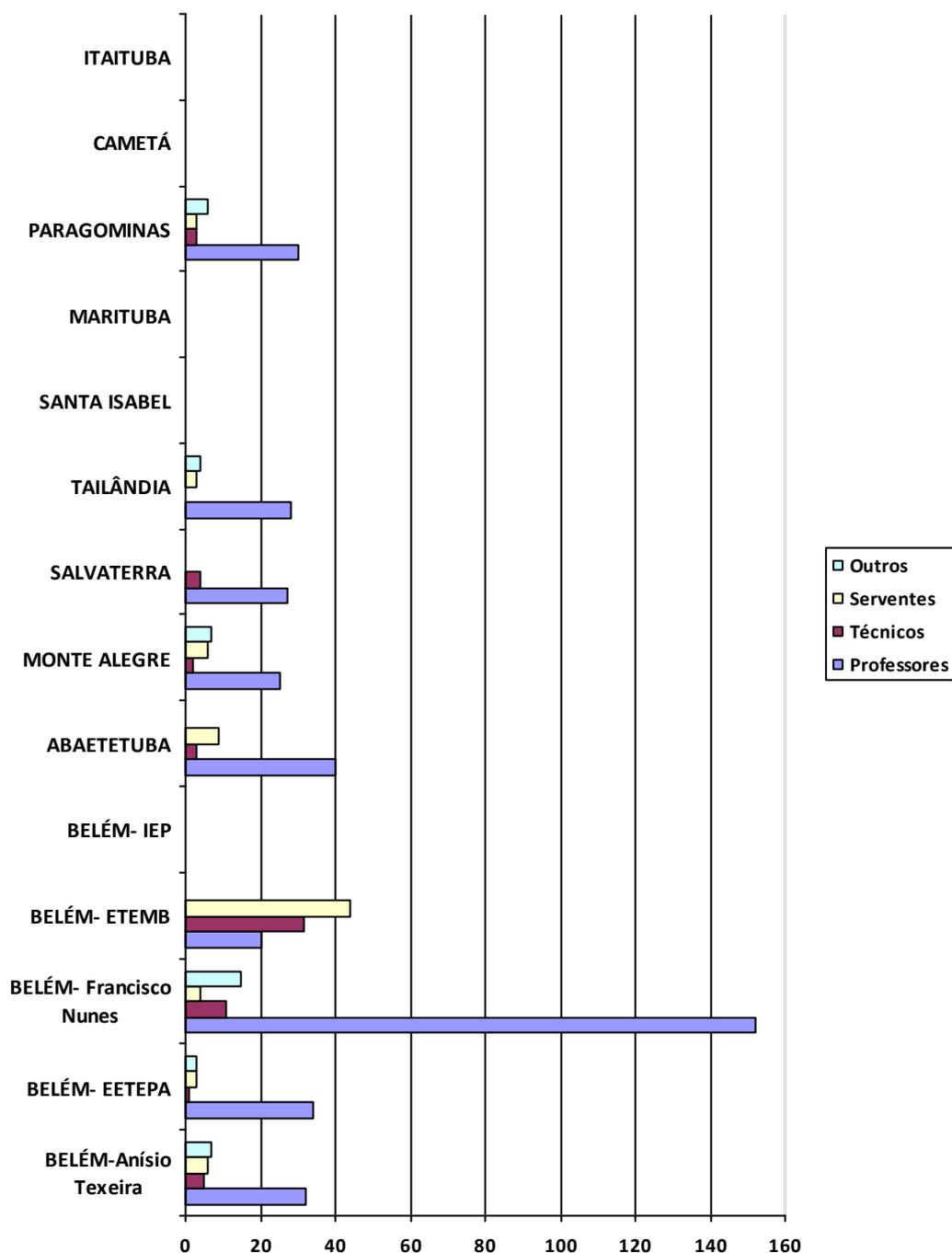
Com o objetivo de conhecer o aparato funcional de que as escolas dispõem para realizar as atividades, investigou-se, também, o quantitativo de funcionários que compõem o ambiente escolar (diretores, professores, técnicos administrativo, serventes, dentre outros), registrando-se uma considerável variação nesse quantitativo. A lotação realizada pela SEDUC obedece a critérios específicos, muitos gestores relataram a falta de efetivo necessária para exercer as atividades com qualidade, atendendo a todos os alunos.

Essa análise do número de funcionários disponíveis na escola é de extrema importância, haja vista que a escola precisa dispor de uma quantidade adequada de pessoas para que o trabalho seja desenvolvido com qualidade. Ainda mais quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Nesse caso, a escola precisa dispor de uma equipe multidisciplinar a fim de garantir um atendimento de qualidade para essas pessoas, e não somente a essas, mas a todos que compõem o ambiente escolar. Conforme Ferreira e Guimarães (2003, p.119 *apud* MANTOAN, 1988), “o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência”.

O gráfico 09, a seguir apresentado, revela o quantitativo de funcionários nas escolas, revelando a diferenciação em cada instituição. No que concerne a essa quantidade, há um déficit muito grande de funcionários para o desenvolvimento do trabalho escolar, em especial na EETEPA, haja vista que os funcionários, em sua

maioria, são contratados temporários, ou seja, possuem vínculo com o Estado por apenas 6 meses, renovável por mais 6 meses, havendo, dessa forma, uma grande rotatividade dos profissionais que trabalham nessas instituições.

Gráfico 09 – Quantitativo de funcionários na EETEPA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos questionados aplicados aos gestores, indagou-se sobre a acessibilidade física das escolas que compunham a rede. Muitos enfatizaram a falta de estrutura das escolas para receber alunos com deficiência, seja permanente seja provisória, conforme revela a gestora da Escola Cristo Trabalhador, em Abaetetuba: “[...] nem todos os espaços possibilitam a circulação adequada de um cadeirante e também não há nenhum indicativo para a circulação de uma pessoa com deficiência visual”. Esta afirmação demonstra que a inclusão ainda é um desafio para a EETEPA, pois sua efetivação como realidade nas escolas está se processando de forma gradual e, por que não afirmar, vagarosa demais.

Se a estrutura física interna das escolas se revela como fator de dificuldade para o processo de inclusão, igualmente a estrutura arquitetônica dos prédios apresenta barreiras de acessibilidade para pessoas com deficiência, visto não obedecerem às indicações das normas de acessibilidade previstas na ABNT 9050:2004, que fixa padrões e critérios que visam propiciar às pessoas com deficiência condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaço, mobiliários e equipamentos urbanos.

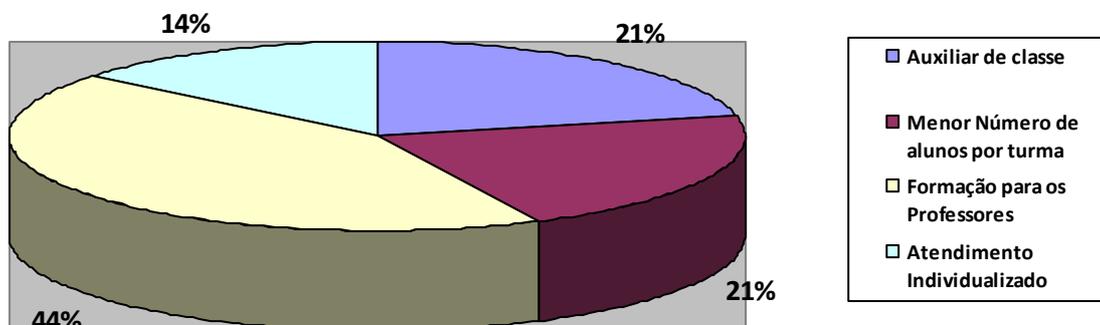
Outro fator importante de ser referenciado nesta discussão é a ausência, nas escolas, de uma sala de apoio pedagógico, Quanto a esse aspecto, a Resolução do Conselho Estadual de Educação N^o 400, de 20 de outubro de 2005, capítulo III, artigo 9^o, determina que as escolas devem possuir

I- sala de apoio pedagógico específico, coordenada por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.

As instituições, em sua maioria, não possuem sala de apoio pedagógico, fator que limita o acesso das pessoas com deficiências, visto que essas pessoas necessitam de atendimento especializado. A falta desse atendimento torna-se fator desmotivador para a entrada de pessoas que precisam de condições especiais para acesso e permanência.

Quanto às condições de aprendizagem dos alunos com deficiência, os gestores apontaram como essenciais, para uma inclusão de fato, os fatores elencados no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Condições para a inclusão na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebe-se que a maioria dos gestores identificou a formação continuada dos professores como fator essencial para a promoção de uma escola inclusiva. Apesar disso, a análise dos questionários revelou que, frente a essa preocupação, apenas a escola do município de Abaetetuba oferece aos seus professores formação continuada na linha de trabalho com pessoas com deficiência. Essa formação, porém, é ofertada pela própria unidade técnica, ou, então, periodicamente, pela profissional lotada na sala de recursos.

O quadro a seguir identifica a quantidade de alunos com deficiência matriculados na EETEPA, assim como os municípios em que escolas se encontram localizadas.

Quadro 08 - Alunos com deficiência matriculados na EETEPA

Municípios em que se localizam as Escolas que possuem alunos com deficiência	Quantidade
Belém (Escola Anísio Teixeira)	03
Monte Alegre	03
Abaetetuba	30
Paragominas	01
Total	37

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esse levantamento demonstra a importância e a necessidade deste estudo no sentido de contribuir para a formulação de novas políticas públicas referentes à Educação Profissional de pessoas com deficiência.

Após o levantamento geral das escolas que compõem a EETEPA, partiu-se para a realização das entrevistas com os gestores da Coordenação de Educação Profissional da SEDUC a fim de conhecer o discurso verbalizado pela instituição que rege essa modalidade de ensino no Estado.

Antes, porém, de analisar as falas desses gestores, é importante enfatizar e retomar o percurso metodológico adotado neste trabalho. Retoma-se, com esse fim, a definição de Bardin (1977) da **pré-análise** como a primeira etapa fundamental para a análise do conteúdo, enfatizando-se que, nessa etapa, realiza-se a escolha dos documentos a serem analisados (que, neste trabalho, são as entrevistas semiestruturadas) e sua posterior leitura para que se proceda à seleção daqueles que se constituirão o *corpus* para análise.

Assim sendo, após o exame inicial do material, procedeu-se à constituição do *corpus* da pesquisa por meio da transcrição integral das entrevistas, realizando-se o que a autora denomina de “Regra da exaustividade”, a leitura contínua e integral de todos os elementos do *corpus*, o que proporcionou uma visão geral e permitiu que nenhuma informação ficasse sem ser analisada.

Com esse intuito, elaborou-se um quadro sistemático em que os elementos do *corpus* seriam separados por **unidades de registro** (frases), e **unidades de contexto** (parágrafos), obtendo-se uma amostra rigorosa, representativa e singular do universo dos acontecimentos no real. As unidades de registro são as frases centrais, explicadas pelas unidades de contexto e dispostas conforme o sentido semântico, ou seja, separadas de acordo com esse sentido.

Iniciou-se assim, o processo de decodificação do material escolhido, processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades, as quais “permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1977, p.103-104), realizando-se, assim, um segundo agrupamento, cujo critério foi a palavra-chave.

Em seguida, partiu-se para a escolha das categorias que, conforme Bardin (1977, p.117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero

(analogia), com critério previamente definidos”. Estabeleceram-se, assim, três categorias principais para análise das entrevistas:

- 1. Educação Profissional: valorização e crescimento** (destacando a valorização das políticas estaduais para o crescimento da Educação Profissional).
- 2. Pessoa com deficiência: processos de formação** (destacando a procura pelas instituições de Educação Profissional por pessoas com deficiência).
- 3. Educação profissional: processos de inclusão** (destacando os processos de formação dos professores e as políticas destinadas a formação profissional de pessoas com deficiência).

A categoria **Educação Profissional: valorização e crescimento** ressalta a importância que as políticas estaduais e federais têm destinado à promoção da Educação Profissional. Os dados referentes a esse crescimento foram evidenciados minuciosamente nos capítulos anteriores. Nesta seção serão destacadas e analisadas as falas da Secretária de Educação Profissional da SEDUC e de uma das Assessoras que trabalham na Coordenação de Educação Profissional (COEP).

De acordo com a Secretária de Educação Profissional, existem 14 (catorze) escolas da EETEPA distribuídas em dez municípios do Estado: Belém, Marituba, Santa Isabel, Paragominas, Tailândia, Abaetetuba, Monte Alegre, Salvaterra, Cametá e Itaituba. Referentemente ao critério de implantação dessas escolas a secretária ressaltou:

O critério para implantação nesses municípios é o arranjo produtivo de desenvolvimento local e econômico, para que as escolas possam impulsionar a produção e o crescimento da região. Por isso, as escolas são colocadas em regiões estratégicas. Buscamos atender o maior número da população. Então, você insere as escolas em municípios que têm uma população significativa, e também para atender o processo de desenvolvimento do Estado.

Percebe-se que a localização dessas escolas está intimamente ligada à quantidade populacional e à condição econômica da região, no que se refere ao cenário produtivo e econômico do Estado, levando-se também em consideração a População Economicamente Ativa (PEA) que, embora sem formação profissional, está apta ao mercado de trabalho. É válido ressaltar que, segundo a assessora da COEP, outros fatores também interferem nessa escolha, como a articulação política de autoridades governamentais, que intercedem por seus municípios junto à SEDUC, ressaltando a importância de sua região e colocando-a como candidata a

receber essas escolas. Geralmente, esse pedido é feito por governantes de municípios que, por possuírem pouca variedade de instituições educacionais, geram uma população considerável de jovens que finalizam o ensino médio e ficam ociosos, haja vista que não conseguem entrar no mercado de trabalho pela falta de formação profissional.

Alguns municípios, como Barcarena, Vigia e Parauapebas, que possuem forte poder econômico no Estado do Pará e necessitam de mão de obra qualificada para garantir o desenvolvimento econômico constante da região, estão sendo beneficiados com a construção de escolas de Educação Profissional. A construção dessas novas escolas visa a atender a extensa demanda pela formação profissional. No último processo seletivo da EETEPA foi registrada a inscrição de aproximadamente 41.000 mil candidatos, que concorreram a 3.600 vagas. Segundo a coordenadora do COEP, o processo seletivo é

[...] um processo público, publicitado através de edital, divulgado pelas rádios, televisões e todos os meios de comunicação possíveis, para atender o máximo de pessoas, clarificar a nossa seleção. Em virtude do número de pessoas que tem interesse, e que ainda não podemos atender em sua maioria, nós fazemos, através do princípio da isonomia, um processo seletivo, que se torna classificatório mediante pontuação.

Esse processo seletivo, quando publicado e veiculado nos meios de comunicação, desperta bastante interesse tanto nas pessoas em idades próximas a entrar no mercado de trabalho quanto naquelas que já estão ocupando vagas no mercado de trabalho, porém em funções que não possibilitam retorno financeiro satisfatório ou prazer na prática laboral. Foi devido, principalmente, a essa concorrência elevada que se passou a realizar o processo seletivo para ingresso na EETEPA, haja vista que, anteriormente, esse ingresso era realizado via internet, mediante uma pré-matrícula, prática que foi embargada pelo Ministério Público. De acordo com a assessora da COEP,

O próximo edital para o processo 2012 será lançado em janeiro. Nesses editais são previstos novos cursos, ou cursos que já são realizados naquela escola, e oferta de vagas. Por meio desse edital, o aluno tem que se inscrever e escolher a sua modalidade, porque existem três modalidades na Educação Profissional, o PROEJA, o Integrado e o Subsequente. O aluno escolhe o curso, a modalidade e o turno. Depois que ele escolhe, terá um conteúdo que ele vai estudar, de português e matemática, e fará uma prova.

Conforme a sua escolaridade, o aluno poderá escolher em que modalidade da Educação Profissional concorrerá no processo seletivo: na forma subsequente, se já concluiu o ensino médio; na forma integrada, em que cursará o ensino médio juntamente com a Educação Profissional; no PROEJA, se tiver mais de 18 anos e possuir ensino fundamental completo.

Já neste início do processo seletivo, os problemas referentes ao ingresso das pessoas com deficiência começam a ser detectados, haja vista que, no edital desse processo, em todas as formas de oferta, não são explicitamente colocadas as condições necessárias para o acesso das pessoas com deficiência, o que pode ser observado no quinto ponto do edital do processo seletivo de 2010.

5. DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

5.1 O candidato com deficiência deverá informar essa condição no momento da inscrição (pré-matrícula).

5.2 O candidato que necessitar de qualquer tipo de atendimento especializado deverá comparecer a escola que o mesmo escolheu para concorrer a uma vaga e informar a necessidade até o dia 21 de fevereiro de 2011.

5.3 A solicitação de condições especiais será analisada por comissão especializada que obedecerá aos critérios de viabilidade e de razoabilidade para atendimento.

5.4 O candidato que necessitar de tempo adicional para a realização da prova deverá requerê-lo, junto à escola que o mesmo concorre a uma vaga, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua necessidade especial, obedecendo aos critérios, conforme art. 27 do Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999.

5.5 O candidato com necessidades especiais que não informar no formulário de inscrição sua condição será considerado como pessoa sem necessidades especiais.

5.6 O candidato com necessidades especiais participará do Processo Seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere ao conteúdo, avaliação, data, horário e local de realização da prova.

5.7 Não há reserva de vagas para candidatos com necessidades especiais.

Nota-se que, apesar de se oferecerem “condições especiais” para a realização da prova, o candidato que concorre ao processo seletivo da EETEPA deve comparecer na escola munido de um parecer emitido por especialista da área de sua necessidade, obedecendo aos critérios dispostos no art. 27 do Decreto nº. 3.298, de 20/12/1999. O parecer será submetido à análise por uma comissão especializada, que obedecerá aos critérios de viabilidade e de razoabilidade,

podendo a participação do candidato no concurso ser negada. Ressalta-se que esse critério é responsável pela eliminação de quase metade dos candidatos.

O fator mais contraditório desse processo, porém, é aquele estabelecido no ponto 5.7 do mesmo edital, que deixa claro que não há vagas especificamente reservadas para pessoas com necessidades especiais, o que leva muitos candidatos a não se identificarem como portadores dessas necessidades no preenchimento do formulário de inscrição, a não ser que sejam candidatos que necessitem de provas adaptadas, como é o caso de candidatos cegos e de baixa visão. Essa atitude se explica por não se entender a necessidade de tal identificação, visto essas pessoas com deficiência estarem concorrendo às mesmas vagas às quais concorrem as pessoas sem deficiência. Isso faz com que a Secretaria de Educação Profissional não tenha qualquer levantamento acerca das pessoas com deficiência regularmente matriculadas na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, como atesta a fala da assessora da COEP.

A quantidade de alunos regularmente matriculados na rede, estamos abeirando os 7.000 alunos, somando o recente edital. Porém, o número de alunos matriculados com deficiência, agente não tem ideia disso, por causa disso, a sua pesquisa está sendo muito incentivada dentro da COEP para que agente possa ter uma noção de quantos alunos são, e que tipo de deficiências existem dentro da EETEPA.

As modificações para o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Rede de Educação Profissional e Tecnológica mostram-se longe de ser um processo autêntico, haja vista que sua segregação é iniciada desde o processo seletivo para ingresso nessa Rede.

Considerando esse contexto, destaca-se a segunda categoria de análise deste trabalho, **Pessoas com deficiência: processos de formação**, que contempla a procura pelas instituições de Educação Profissional por pessoas com deficiência. Foi realizado o levantamento de todas as Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, indicando-se os municípios em que existem alunos com deficiência regularmente matriculados, a quantidade de alunos em cada escola e o tipo de deficiência que possuem, registrando-se os seguintes índices:

Quadro 09 - Municípios/quantidade de alunos/tipo de deficiência

Localização das escolas que possuem alunos com deficiência	Quantidade de alunos	Quantidade de aluno por tipo de deficiência	
Belém (Esc. Anísio Teixeira)	03	01	Deficiência Física
		02	Déficit Cognitivo
Monte Alegre	03	01	Deficiência Física
		01	Deficiência Auditiva
		01	Bipolar
Abaetetuba	30	01	Superdotação
		02	Dificuldade na Linguagem
		01	Dificuldade na Linguagem e Altas Habilidades
		09	Altas Habilidades
		01	Deficiência Auditiva e Altas Habilidades
		06	Deficiência Visual
		06	Deficiência Auditiva
		01	Déficit Cognitivo e Dificuldade na linguagem
		01	Déficit cognitivo e Deficiência auditiva
02	Déficit Cognitivo		
Paragominas	01	01	Baixa Visão
Total	37	37	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dados evidenciados no quadro acima indicam um número considerável de pessoas com deficiência regularmente matriculadas na EETEPA, pessoas, que por sua condição especial, necessitam de uma série de fatores que conduzam a uma inclusão efetiva, considerando sua condição de ser socialmente produtivo.

É importante ressaltar que a SEDUC possui um setor específico para lidar com assuntos relacionados à educação de pessoas com deficiência, a Coordenação de Educação Especial (COEES). Entretanto, conforme os depoimentos colhidos no decorrer da pesquisa de campo, percebeu-se que essa Coordenação não trabalha de forma articulada com a Coordenação de Educação Profissional (COEP). Segundo a secretária da COEP, apesar de já se haver iniciado processos de intervenção e de diálogo, nada ainda foi efetivamente implementado no que se refere a um trabalho conjunto direcionado para os alunos com deficiência.

Uma questão relevante a ser apontada neste estudo refere-se à constituição da COEP dentro da SEDUC. Iniciada recentemente, em 2008, após modificações político-econômicas no Estado, essa coordenação ainda apresenta muitas ações e projetos em construção, ou recentemente implementados, como informa a assessora

da COEP: “nascemos com pouca organização e planejamento, [...] e de lá pra cá agente tem trabalhado [...]”.

Pertinente a esta questão, indagou-se sobre a organização dos cursos oferecidos pelas escolas obtendo-se como resposta que alguns cursos não possuem, ainda, suas diretrizes formalizadas, funcionando, assim, sem a autorização do Conselho Estadual de Educação, o que implica sérios problemas para a EETEP. Entretanto, segundo informações da Secretária de Educação Profissional, vários debates e fóruns vêm se realizando a fim de se reverem as bases e as diretrizes curriculares da Educação Profissional no Estado do Pará.

No começo da proposta de elaboração da Educação Profissional, existia um documento que eram as Diretrizes norteadoras da Educação Profissional, mas aquilo era em outra conjuntura política. Esse novo governo está fazendo uma releitura dessas diretrizes, está adequando à realidade da escola, está adequando à realidade do novo contexto político do Pará, e vai lançar essas diretrizes enquanto normativas. Nessas diretrizes que serão lançadas já vem apresentando alguns parâmetros inclusivos.

A previsão para a publicação dessas novas diretrizes da Educação Profissional no Diário Oficial do Estado estava previsto para novembro de 2011, período em que seria possível analisar se os novos objetivos propostos para a Educação Profissional contemplavam a questão da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, haja vista que esses alunos já estudam em escolas da Rede, fato que não pode ser negligenciado pelas autoridades governamentais. Porém, o prazo esperado, não foi cumprido pela Secretaria de Educação Profissional.

Apesar de não haver, ainda, parâmetros definidos quanto às políticas de inclusão nas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica, algumas poucas escolas desenvolvem ações pontuais, como a implementação da sala de apoio pedagógico, pela necessidade de viabilizar o acesso e o acompanhamento dos alunos com deficiência. Dentre essas escolas que possuem alunos com deficiência regularmente matriculados, e possuem sala de apoio pedagógico, destacam-se a Escola Cristo Trabalhador, em Abaetetuba, e a Escola Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira, em Belém. De acordo com a gestora da Escola Cristo Trabalhador, a sala de apoio pedagógico é

[...] coordenado por uma pedagoga em cada turno de funcionamento da escola, ou seja, por aquele profissional que está ali para auxiliar o trabalho do professor e também para orientar os alunos em qualquer situação durante o seu turno.

A gestora da Escola Anísio Teixeira informa, por sua vez, que “o apoio pedagógico é integrado com professores e pais de alunos, com reuniões, debates e acompanhamento acadêmico, desde o comportamento até as notas”.

Apesar de existirem salas de apoio pedagógico nessas instituições, foi de grande preocupação o relato dos seus gestores, que relataram ter sido o papel da sala de apoio pedagógico confundido, não sendo sua função apenas oferecer uma alternativa para alunos com dificuldades, mas desenvolver ações pedagógicas para o enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino e às dificuldades de aprendizagem. É nesta questão que reside o problema, haja vista que, para haver a inclusão efetiva das pessoas com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, há necessidade de oferecer condições mínimas para seu acesso e sua permanência nas escolas, sejam da rede profissional ou não.

Dessa forma, é importante buscar investimentos que possibilitem essas modificações nas escolas a fim de que a qualidade na formação dessas pessoas possa verdadeiramente viabilizar não somente sua inclusão educacional, mas também social e econômica mediante sua posterior inserção no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, apesar de as escolas citadas possuírem sala de apoio pedagógico, o serviço oferecido é muito limitado, como afirma a assessora da COEP em seu depoimento.

Das escolas que existem eu tenho conhecimento de apenas três que possuem sala de apoio pedagógico. Mesmo assim, os professores que estão na sala de apoio, eles estão lotados ali, mas não tem muita formação para lidar com alunos com necessidades especiais.

Essa questão da formação dos professores é outra demanda importante a ser analisada, situando-se na terceira categoria estabelecida neste trabalho, **Educação Profissional: processos de inclusão**, cuja ênfase recai nos processos de formação dos professores e nas políticas destinadas à formação profissional de pessoas com deficiência.

Como informado anteriormente, os professores que trabalham nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica são, em sua maioria, contratados temporários, o que resulta em constante alteração no quadro de docentes que compõem a Rede. Essa variação decorre do fato de que, a cada seis meses, o contrato precisa ser renovado, podendo ser estendido por apenas mais seis meses, período após o qual o professor é automaticamente desligado da Rede, procedimento esse que é exigido junto à SEDUC pelo o Ministério Público, conforme esclarece a assessora da COEP.

E o Ministério Público exige que agente destrata ele com 12 meses, podendo ser substituído por outro. Ele só pode voltar para a Rede com um ano de diferença, tem que ficar um ano afastado, depois pode ser contratado novamente (ASSESSORA COEP).

Apesar de, haver, segundo informes da SEDUC, um plano de trabalho relacionado à formação continuada dos professores, estes não conseguem avançar como deveriam quanto aos processos formativos para a docência, uma vez que as contínuas mudanças no quadro docente da Rede resultam na contratação de novos profissionais, dando início a um novo processo de formação continuada.

Além disso, o cronograma de formação continuada destinada aos professores da EETEPA não possui qualquer relação com a prática inclusiva, não tendo sido relatada, portanto, nenhuma experiência de formação continuada relacionada com o processo de inclusão de alunos com deficiência, o que dificulta ainda mais o trabalho dos docentes que estão no cotidiano de sala de aula com esses alunos.

Verificou-se que 90% do quadro de professores da EETEPA são bacharéis. Esta escassez de professores com licenciatura é ponto importante da análise, pois a falta de princípios básicos de didática e de organização dificulta a aplicação e o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, assim como de técnicas diversificadas que possam abranger a maioria dos alunos.

A seleção desses professores é via currículo. A formação inicial é basicamente as Engenharias (agrônomo, florestal), Bacharelado em Sistema de Computação, Bacharelado em administração, Direito, no mínimo um curso superior, com especialização, Mestrado ou Doutorado na área que eles vão atuar (ASSESSORA COEP).

Esta diversidade na formação dos professores dificulta o aproveitamento das formações continuada que o Estado disponibiliza, haja vista que as diferentes áreas de formação necessitariam de capacitações diferenciadas em cada campo de

conhecimento. O Estado, entretanto, não possui recursos financeiros para viabilizar esta diversidade de processos formativos.

Outro aspecto evidenciado pelos gestores é a questão da acessibilidade física nas escolas que compõem a EETEPA. Nesse aspecto, houve disparidade nos resultados encontrados, pois algumas escolas foram construídas levando em conta a necessidade de acesso de pessoas com deficiência, enquanto outras estão totalmente fora dos padrões estabelecidos pela Associação de Normas Técnicas 9050:2004, a qual se refere aos parâmetros de acessibilidade e às condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos por pessoas com deficiência, conforme esclarece a Secretária de Educação Profissional.

As instalações das escolas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, com relação à estrutura física para receber alunos com deficiência, já vem sendo pensada. As escolas construídas pelo Programa de Expansão da Educação Profissional já foram pensadas dentro dessa dimensão da deficiência física, e as escolas que estão sendo construídas pelo Programa Brasil Profissionalizado também já estão adequadas, no projeto, a essas necessidades. As nossas escolas que foram construídas antes desses dois programas estão recebendo reformas e adaptações para a Rede.

O Estado tem se preocupado com a adaptação e a acessibilidade física das escolas, fato que pode ser ratificado pela construção de mais 11 (onze) escolas da Rede, as quais já seguem os novos padrões do MEC quanto às exigências de acessibilidade (construção de rampas e de escadas com poucos degraus e colocação de barras laterais etc.). As escolas já existentes, entretanto, não possuem esse aparato. Algumas estão fazendo adaptações por conta própria, em parceria com a comunidade e com os professores a fim de facilitar o acesso dessas pessoas com deficiência.

A questão dos recursos financeiros disponibilizados pela SEDUC Profissional ainda está sendo investigada neste trabalho, entretanto, já é possível constatar que, conforme o depoimento da Secretária de Educação Profissional, nada há previsto no Plano de Trabalho Anual (PTA) deste ano (2011) com relação à educação inclusiva no setor da Educação Especial.

Os recursos que o PTA relacionou para 2010, conforme indicações da Secretária, estão atrelados a ações ligadas ao Processo Seletivo, aos fóruns das escolas, ao assessoramento pedagógico para a reelaboração dos PPP e ao

assessoramento pedagógico para a reelaboração dos planos de curso, não havendo qualquer indicação de cunho inclusivo nessas ações, nem recursos financeiros relacionados a elas.

Além dos dados apresentados até o momento da pesquisa, muitos outros elementos foram atrelados posteriormente, haja vista que, durante o processo de qualificação, designou-se que seria escolhida a escola com a maior quantidade de pessoas com deficiência regularmente matriculadas para que fossem aprofundadas as intenções da pesquisa.

De acordo com os preceitos da banca de qualificação, foi escolhida a Escola Cristo Trabalhador, no município de Abaetetuba, na qual foram evidenciados outros fatores que colaboraram significativamente para este estudo, os quais serão abordados na seção posterior.

**5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA CRISTO TRABALHADOR, EM ABAETETUBA**

Pesquisar é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução se algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha.

Gatti (2002, p.09)

Esta quinta seção disserta sobre a pesquisa de campo realizada na Escola Cristo Trabalhador, em Abaetetuba, pertencente à Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, conveniada a Associação de Obras Sociais da Diocese, delineando dessa forma, o tipo de pesquisa desenvolvida, a metodologia empregada na realização do trabalho e a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados por meio de instrumentos de pesquisa aplicados em sujeitos do processo.

A seção aborda, também, a análise do Projeto Político-Pedagógico dessa escola a fim de identificar a intencionalidade política presente na proposta pedagógica, a especificidade e a identidade da instituição e as ações formativas da escola, relacionando esses fatores à práxis vivenciada nesse espaço educacional a fim de problematizá-lo como espaço inclusivo.

Expõe, por fim, algumas considerações acerca dos relatos de professores e técnicos da instituição, comparando o discurso proferido sobre a inclusão, a prática vivenciada e os objetivos delineados no PPP.

Todo esse percurso expositivo precisa, porém, ser antecedido por algumas informações sobre o município de Abaetetuba, cidade em se localiza a Escola Cristo Trabalhador, sobre a qual recaiu o olhar da pesquisa, sendo o estudo realizado nessa escola o tema central deste capítulo.

Abaetetuba situa-se a 150 km de Belém, capital do Estado, na zona fisiográfica Guajarina, à margem direita da foz do rio Tocantins, e, segundo dados do IBGE (2010), possui, aproximadamente, 141.100 habitantes.

Segundo Reis (1969, p. 35), Abaetetuba,

[...] berço e túmulo de várias gerações, cujos olhos se embeberam nas mesmas paisagens e cuja vida se alimentou das mesmas fontes, surge a cada geração, modificada em seus aspectos naturais pelo esforço humano que lhe imprimiu uma fisionomia particular, com sua cultura, suas construções, suas estradas, e suas próprias destruições.

Ao longo dos anos, Abaetetuba vem sofrendo uma série de modificações na sua estrutura física, política e econômica. É a sexta maior cidade do Estado e, atualmente, passa por um momento de crescimento econômico acelerado, principalmente nos ramos do comércio e serviços.

A cidade possui fácil acesso ao Porto de Belém, de Vila do Conde e ao sul do Pará, além de localizar-se às proximidades do polo industrial da Vila dos Cabanos, que fica a 30 km. Diversas empresas estão instalando-se no município aproveitando, também, a grande rede de serviços da cidade, fato que se reflete no PIB municipal, como mostra a tabela a seguir

Tabela 04- Produto Interno Bruto Abaetetuba

Composição do Produto Interno Bruto a Preço de Mercado Corrente 2002-2007			(R\$ Mil)
Ano	Valor Adicionado bruto a preço básico corrente	Impostos sobre produtos, líquidos de subsídios.	Produto interno bruto a preço de mercado corrente
2002	187.728	8.076	195.804
2003	216.457	11.203	227.660
2004	244.931	12.235	257.165
2005	262.481	14.012	277.493
2006	304.696	16.926	321.622
2007	354.119	17.539	371.658

Fonte: IBGE – SEPOF / DIEPI / GERES. Elaboração: Idesp/Sepof

Esse município participa de forma significativa no desenvolvimento do Estado do Pará, em diversos setores, como o agropecuário, o industrial, o de serviços e o de turismo, tendo este último se destacado no cenário estadual e nacional pela realização do Miritifest, um evento que destaca o artesanato de Miriti e apresenta peças criadas pelos numerosos artesãos locais, além de expor produtos e serviços de empresas locais e de outros municípios.

Nos últimos anos, de acordo com o crescimento econômico, conforme a tabela (2002-2007), cresceram também os investimentos no setor educacional, haja vista que a cidade tem sido alvo de grandes empreendimentos, nas diferentes dependências administrativas, no âmbito federal, no estadual, no municipal e, até mesmo, no particular.

De acordo com o PPP da Escola Cristo Trabalhador, a cidade possui 212 escolas municipais, localizadas na zona urbana e rural, que atendem alunos da educação infantil, fundamental e de jovens e adultos; e mais 14 escolas estaduais. A tabela a seguir contém os dados apresentados até meados de 2009.

Tabela 05- Estabelecimentos por Dependência Administrativa

Anos/ Graus	Estabelecimentos				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1996 Pré-Escolar	-	57	49	3	109
Ensino Fundamental	-	89	159	2	250
Ensino Médio	-	8	-	1	9
1997 Pré-Escolar	-	55	56	4	115
Ensino Fundamental	-	92	163	3	258
Ensino Médio	-	9	-	1	10
1998 Pré-Escolar	-	-	124	3	127
Ensino Fundamental	-	19	189	3	211
Ensino Médio	-	9	-	1	10
1999 Pré-Escolar	-	-	127	6	133
Ensino Fundamental	-	20	189	5	214
Ensino Médio	-	10	-	1	11
2000 Pré-Escolar	-	59	146	5	151
Ensino Fundamental	-	21	194	5	220
Ensino Médio	-	13	-	1	14
2001 Pré-Escolar	-	-	139	5	144
Ensino Fundamental	-	22	188	5	215
Ensino Médio	-	13	-	1	14
2002 Pré-Escolar	-	-	132	5	137
Ensino Fundamental	-	21	178	5	204
Ensino Médio	-	14	-	2	16
2003 Pré-Escolar	-	-	133	5	138
Ensino Fundamental	-	22	170	5	197
Ensino Médio	-	17	-	1	18
2004 Pré-Escolar	-
Ensino Fundamental	-	38	170	5	213
Ensino Médio	-	19	-	1	20
2005 Pré-Escolar	-	-	149	7	156
Ensino Fundamental	-	14	169	6	189
Ensino Médio	-	11	-	1	12
2006 Pré-Escolar	-	-	150	6	156
Ensino Fundamental	-	14	168	7	189
Ensino Médio	-	11	-	2	13
2007 Pré-Escolar	-	-	154	7	161
Ensino Fundamental	-	14	170	7	191
Ensino Médio	-	11	-	2	13
2008 Pré-Escolar	-	-	150	6	156
Ensino Fundamental	-	14	172	7	193
Ensino Médio	-	12	-	3	15
2009 Pré-Escolar	-	-	150	6	156
Ensino Fundamental	-	14	168	7	189
Ensino Médio	1	14	-	3	18

Fonte: Estatística municipal Abaetetuba 2011, MEC/INEP/SEDUC. Elaboração: Idesp/SEPOF

É fato que os investimentos destinados à educação, apesar de terem sido consideráveis nesses últimos anos, ainda são insignificantes diante da real necessidade populacional. Consta no PPP da Escola Cristo Trabalhador que na cidade se formam, a cada ano, cerca de 1.000 (mil) jovens no ensino médio, os quais saem dessa fase com pouca perspectiva de qualificação profissional. Ainda de acordo com o PPP (2010), a escola

[...] baseia-se na essência da filosofia de Dom Bosco e dos fundamentos teóricos do educador Paulo Freire para proporcionar uma educação capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e politizados com princípios ético-cristãos sensíveis à luta pela construção do bem comum.

Inaugurada em 15 de agosto de 2002, com o nome Centro de Formação Profissional Cristo Trabalhador, essa escola foi o primeiro centro de formação profissional do município de Abaetetuba, funcionando como filial da Associação de Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba. Ainda vinculada a essa Associação, oferece, atualmente, maior visibilidade ao trabalho que desenvolve mediante convênio com a SEDUC.

A escolha da Escola Cristo Trabalhador para o presente estudo decorreu de questionamentos levantados pela banca de qualificação desta dissertação, a qual, verificando a existência de um maior número de pessoas com deficiência regularmente matriculada nessa escola, sugeriu uma investigação mais precisa com relação a essas pessoas, uma vez que, em comparação com as outras escolas da EETEPA, havia nesta, pelo levantamento inicial realizado, uma proposta diferenciada.

Neste intento, iniciou-se a pesquisa na escola, que registrava, no primeiro momento da pesquisa, 949 (novecentos e quarenta e nove) alunos regularmente matriculados. Para atender a esse quantitativo, a instituição disponibilizava 40 (quarenta) professores e 3 (três) técnicos pedagógicos e, para a manutenção do ambiente escolar, 9 (nove) serventes.

O currículo da escola se organizava em torno do Ensino Profissional Básico, do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Técnica de nível médio (integrado, subsequente e PROEJA), sendo nesta última disponibilizados os seguintes cursos: Técnico em informática, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Meio ambiente.

É importante salientar que, apesar de a escola desenvolver um trabalho diversificado, a pesquisa direcionava-se ao trabalho realizado com as pessoas com deficiência que frequentavam os cursos de nível médio oferecidos pela instituição. Desse modo, questionou-se em quais desses cursos havia maior procura por parte das pessoas com deficiência, verificando-se que a maior concentração ocorria no curso de Técnico em Informática.

Enfatiza-se que, após conversas informais com a primeira diretora, e posteriormente com a atual diretora da instituição, uma vez que houve mudança na gestão da escola no decorrer da pesquisa, obteve-se uma série de informações, que foram organizadas em um questionário semiestruturado⁸.

A oferta destinada a Educação Profissional de pessoas com deficiência se efetiva em turmas regulares, uma vez que o ingresso dessas pessoas na escola se concretiza por meio de processo seletivo, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Profissional, a qual disponibiliza os meios legais para esse acesso. Assim, não se pode responder exatamente quando ocorreu esse ingresso, pois, desde o momento em que a oferta se iniciou, nunca houve restrição por parte da escola ao ingresso dessa clientela, estando atrelada ao processo seletivo para definir a inclusão dessas pessoas.

A inclusão na EETEPA não pode ser colocada como um processo de simples solução, haja vista que a prática dessa inclusão, em especial na Escola Cristo Trabalhador, está atrelada ao proposto na Lei N° 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual determina a inclusão de pessoas com deficiência e orienta a escola inclusiva a ofertar condições de inserção a todas as pessoas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar.

Questionou-se, dessa forma, sobre as modificações realizadas na escola quanto à inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com a direção, foi proposta a estruturação de uma sala de recursos multifuncionais, na qual ocorre o atendimento especializado pela professora lotada. No contexto curricular e disciplinar, propôs-se o atendimento de alunos e orientação aos docentes sobre metodologias alternativas para atender às necessidades dos alunos especiais.

As modificações necessárias à viabilização da inclusão de pessoas com deficiência englobam uma série de questões. O Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei N°. 10.172/ 01 e produzido pelo Ministério da Educação, reporta-se às questões de melhoria do atendimento de educandos com qualquer tipo de deficiência, tendo como objetivo definir as diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino, em cada uma das suas modalidades. Tais metas referem-se às questões de atendimento, de infraestrutura, de qualidade de ensino,

⁸ Apêndice D

de qualificação profissional, de participação na comunidade, entre outras. Em seu parágrafo 4, o PNE (Brasil, 1998, p. 19) propõe,

nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, [...] salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a interação dos educandos com “necessidades especiais” em classes comuns, oferecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se outro documento referente à política inclusiva. Segundo Brandão (2006), ele foi elaborado durante o governo FHC e norteado, em suas principais concepções, pelas diretrizes que o Banco Mundial emana para a área da educação, a serem aplicadas nos chamados países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Ou seja, grande parte do documento foi elaborada fora da realidade educacional brasileira e não condiz com o contexto vivido nas escolas públicas do país. Por outro lado, se é fato que os elementos legais incluídos neste documento não garantem automaticamente a consecução de ações efetivas, por outro se constituem, seguramente, importantes subsídios na luta das pessoas com deficiência por seus direitos.

A questão das modificações estruturais, curriculares e disciplinares são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho com a pessoa com deficiência, haja vista que, ao serem disponibilizadas no ambiente escolar, podem minimizar as dificuldades do aluno com deficiência durante o processo ensino-aprendizagem. Corn (*apud* BAUMEL, 2003) afirma que a escolha dos materiais e/ou dispositivos deve suprir as debilidades da deficiência na consecução das atividades. Neste sentido, a escola deve proporcionar ao aluno o acesso a esses materiais a fim de que a prática educativa possa ser evidenciada no contexto escolar.

A escola possui grande espaço físico para a promoção de atividades e muitas dependências: diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação educacional, sala de leitura/biblioteca, sala de TV e vídeo, sala de informática, sala de Mídias, laboratório de ciências, auditório, depósito de material de limpeza, dispensa, refeitório, recreio coberto, quadra de esportes (em construção), cozinha, áreas de serviço, sanitários dos funcionários, sanitário dos alunos, vestiários dos alunos e salas de aula. Apesar desse grande espaço, a estrutura física da escola mostra-se como fator de dificuldade para o

processo de inclusão. Pois, apesar de muitos espaços, grande parte dessas dependências não estão estruturalmente completas, em especial os laboratórios, devido a falta de investimentos para as adaptações necessárias.

Além disso, a estrutura arquitetônica apresenta barreiras de acessibilidade e de deslocamento para o aluno com deficiência, não obedecendo às indicações das normas de acessibilidade previstas na ABNT 9050/2004, que fixa padrões e critérios que visam a propiciar às pessoas com deficiência condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaço, mobiliários e equipamentos urbanos.

Essas barreiras estão presentes em aspectos, tais como metragens inadequadas, áreas de circulação mal sinalizadas, parâmetros antropométricos inadequados etc., como se pode constatar na Fotografia 01, em que se visualizam corredores sem barras de apoio para auxílio da pessoa com deficiência.

Fotografia 01 - Corredor de circulação



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no local da pesquisa de campo

Observa-se que também há problemas quanto à sinalização das portas, uma vez que não existe qualquer indicativo tátil que facilite às pessoas com deficiência visual o acesso às salas de aula.

Considerando os problemas detectados, enfatiza-se a recomendação da ABNT 9050/2004 de que todas as circulações de acesso destinadas às pessoas com deficiência necessitam estar sinalizadas com o Símbolo Internacional de Acesso, acompanhado, quando necessário, de seta indicativa do sentido do deslocamento.

Quanto ao espaço das salas de aula, ainda que bem estruturado, conforme se verifica na Fotografia 2, necessita também de algumas adequações quanto aos parâmetros de circulação e deslocamento estabelecidos na legislação,

Fotografia 02 - Sala de Aula



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no local da pesquisa de campo

Sabe-se que a inclusão de fato de pessoas com deficiência nas escolas implica considerar fatores que ultrapassam a questão das barreiras físicas. A estrutura física, porém, é parte importante do processo de inclusão, pois oferecer aos alunos com deficiência uma estrutura mínima de acesso propicia sua permanência na escola. Daí a importância da acessibilidade, cujo objetivo é

[...] proporcionar a todos um ganho de autonomia e mobilidade, principalmente àquelas pessoas que tem mobilidade reduzida ou dificuldade de comunicação, para que possa usufruir dos espaços e das relações com mais segurança, confiança e mobilidade (PRADO, 2003, p.22 *apud* BEZERRA, 2007, p. 278).

O direito das pessoas com deficiência deve ser resguardado, uma vez que a lei brasileira, por estímulo constitucional, estabelece categoricamente esses direitos em todos os âmbitos sociais. Com base nesse pressuposto, verificou-se na Escola Cristo Trabalhador, além da estrutura física e arquitetônica, um tratamento direcionado às modificações curriculares e disciplinares, fatores que se colocam como primordiais para a efetivação do processo de inclusão na escola.

Conforme dados apresentados pela diretoria da instituição, estruturou-se uma sala de recursos para o atendimento especializado de alunos com deficiência, realizado por uma professora especialista em educação inclusiva, que conta com o apoio de uma equipe pedagógica, a fim de oferecer não somente aos alunos, mas aos professores, processos formativos que lhes ajudem no cotidiano escolar desses alunos, nas salas de aula regulares.

Na tentativa de eliminar as lacunas deixadas nos processos formativos dos professores, a escola tem proporcionado aos docentes orientações sobre metodologias alternativas para atender às necessidades de alunos especiais, haja vista que, em sua formação inicial, esses profissionais não foram devidamente habilitados para trabalhar com sujeitos sociais com deficiência, nas suas diversificadas vertentes. Nesse sentido, a formação inicial se processa segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 71),

[...] como parte da preparação profissional tem um papel decisivo para possibilitar que os profissionais com as competências necessárias para o início do exercício profissional possam interar-se no mundo produtivo segundo uma postura profissional na perspectiva de seu desenvolvimento integral, como ser histórico e social, no contexto dos projetos individuais e sociais gerados de novas competências.

Entende-se, dessa forma, que as lacunas propiciadas por um processo formativo inicial ineficaz perpassam também pelo processo de formação continuada, que, normalmente, é inexistente ou inconstante. Portal e Franciscone (2007, p. 559) apontam que a formação continuada necessita ser “fundamentada em uma nova

visão de mundo, comprometida com a formação humana, na sua integralidade/inteireza”, e não apenas como instrumento para preencher lacunas da formação inicial.

Conforme os dados da Escola Cristo trabalhador, a formação continuada oferecida aos seus professores é promovida pela Unidade Técnica de Educação Especial, em encontro anual, e, também, mediante acompanhamento de rotina realizado pela equipe da sala de recursos, por meio de cursos ministrados por esta equipe ou em parcerias com outras escolas e profissionais habilitados em educação inclusiva. O objetivo é qualificar os professores da escola para o trabalho com os alunos com qualquer tipo de deficiência. Uma importante questão a ser frisada é que essa formação continuada oferecida aos professores não possui nenhum tipo de vínculo com a Secretaria de Educação Profissional, uma vez que esta Secretaria não proporciona, para os professores da ETEPA, cursos, palestras ou pós-graduações direcionados ao trabalho com alunos com deficiência.

Na verdade, o grande problema da conjuntura atual ligado à formação continuada é que esta vem sendo entendida como sinônimo de participação em palestras e cursos de curta duração. Nóvoa (1995) alerta para o fato de que não se pode construir uma formação por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Essa formação deve contemplar uma reflexão crítica sobre as práticas e o repensar permanente da identidade pessoal. Os professores não precisam apenas de técnicas metodológicas e de instrumentos para trabalhar com pessoas com deficiência. Eles necessitam de um processo que envolva reflexões sobre suas práticas em sala de aula, para que estas não se perpetuem como mera realização de tarefas, mas se renovem com vista à formação de sujeitos sociais críticos.

Garcia (1999) entende que a formação continuada deve visar não apenas ao preenchimento de lacunas deixadas durante a formação inicial, mas a um aspecto mais amplo, levando em consideração o desenvolvimento profissional dos professores, propondo, dessa forma, uma concepção mais abrangente do que se entende como formação continuada.

Os problemas enfrentados pela Escola Cristo Trabalhador com relação à inclusão de pessoas com deficiência decorrem, em parte, da falta dessa formação continuada adequada que gera profissionais habilitados e, de outra, da falta de estrutura física, de equipamentos e de materiais que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade.

Um dos esforços evidentes da escola em promover essa inclusão é a criação da sala de recursos multifuncionais, na qual os trabalhos realizados devem visar, prioritariamente, à efetivação do processo de inclusão das pessoas com deficiência específicas, por meio de um desenvolvimento educativo que considere suas potencialidades e limitações.

Como objetivos derivados, o projeto que cria essa sala de recursos propõe: (i) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem; (ii) acompanhar a matrícula dos alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; (iii) garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; (iv) garantir a lotação de profissionais para o exercício do AEE; (v) elaborar o plano do AEE contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos; (vi) definir os recursos necessários ao AEE; (vii) definir as atividades a serem desenvolvidas na sala de recurso multifuncional; (viii) organizar cronograma de atendimento dos alunos com necessidades específicas; e (ix) promover articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

Quanto à metodologia dos trabalhos a serem desenvolvidos na sala de recursos multifuncionais, o projeto (p. 08) determina que

[...] as atividades a serem desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais serão de cunho prático para despertar no educando possibilidades de desenvolverem suas competências e habilidades, envolvendo aspecto lúdico por meio de músicas, teatro, histórias, textos, jogos, etc., além de outros aspectos, de acordo com a clientela a ser atendida. Quanto ao ingresso dos alunos a serem atendidos na sala de recursos multifuncionais se definirá pela avaliação realizada pelos profissionais que atuarão na sala de recursos, com orientações da equipe técnica de Educação Especial do Município de Abaetetuba (UTEE). O projeto pretende ser desenvolvido dentro de um processo contínuo de avaliação e planejamento semanal com os executores do projeto, com base nos resultados das discussões, reuniões, debates, oficinas,..., que ocorrerem dentro da escola ou pelo setor da Unidade Técnica de Educação Especial.

Nesse contexto, percebe-se a seriedade com que se estabelece o acompanhamento dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado na escola Cristo Trabalhador. Segundo a professora responsável pelo trabalho, o projeto consiste em “trabalhar com formação, com orientação e formação

não somente dos professores, com a família, com o alunado, com os professores, e com os técnicos”.

Evidenciou-se, no decorrer desta investigação, que os alunos nem sempre chegam à escola com um diagnóstico preciso da deficiência que possuem, sendo esta, muitas vezes, identificada no decorrer do processo educativo. Em vista disso, no ano de 2012, durante o processo de matrícula, foi realizada uma triagem nos alunos com deficiência para que estes fossem acompanhados adequadamente desde o início do ano letivo.

Conforme o planejamento do atendimento educacional especializado⁹, realiza-se um diagnóstico relacionando-se o tipo de deficiência do aluno (DI, DV, DF, DA, DMU, TGD, AH), o seu grau de escolaridade, os professores que já trabalharam com ele na classe comum, sua frequência e os tipos de atendimento especializado de que participou.

Esse diagnóstico inicial estabelece o processo de organização do atendimento educacional especializado, assim como o relatório de acompanhamento durante o ano. Uma ficha vai sendo preenchida conforme as atividades dos alunos. Na verdade, essa ficha é um acompanhamento fundamental do trabalho com alunos com deficiência, uma vez que registram todas as informações acerca destes: nome, nome dos professores que trabalham com ele, número de vezes que é atendido na sala de recursos, número de faltas, tempo de atendimento, melhoras adquiridas e tipo de atendimento (individual, em grupo ou em pares).

A partir desse acompanhamento é realizado um trabalho em conjunto com os professores, haja vista que, a partir dos dados coletados na sala de recursos multifuncionais, passa a ser possível verificar, com os outros professores da sala regular, meios de identificar como tem sido o desempenho desses alunos em sala de aula e o seu relacionamento com os outros alunos.

Por meio desse trabalho, é possível verificar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência, assim como em que matérias essas dificuldades são mais acentuadas. Esse levantamento é de extrema importância, uma vez que, a partir dele, a escola procura adquirir material de apoio pedagógico necessário ao trabalho com estes alunos, conforme relata uma professora,

⁹ Anexo D

[...] um dos papéis nossos na sala de recursos é chegar para a gestora da escola, e afirmar: estou precisando de professores da área de exatas, porque eu tive recentemente agora uma conversa com os meninos aqui da informática, a maioria deles está enfrentando dificuldades em disciplinas como a química, a física e a matemática, e eu não tenho formação em matemática para a complementação, e eles tem direito a complementação. Então eu vou à unidade técnica e cobro lá para que eles nos enviem um profissional nesta área para a complementação, então eu faço o processo solicitando esse profissional. Então, estou nesse processo de estar solicitando a vinda de outros profissionais que me auxiliem nas suas áreas, nesse espaço.

Nessa perspectiva, desenvolve-se na Escola Cristo Trabalhador um trabalho muito interessante e pioneiro dentro da EETEPA, haja vista que se coloca uma preocupação evidente com os alunos com deficiência, a qual permite a materialização de objetivos propostos nos documentos institucionais, como, por exemplo, os propostos no PPP da escola, dentre os quais se destaca

Oportunizar inclusão e formação profissional técnica e básica a adolescentes, jovens e adultos, independentemente de cor, raça, condição social, religiosidade, opção sexual e/ou com necessidades educativas especiais possibilitando que às mesmas seja garantida igualdade de oportunidade.

Percebe-se que a escola se esforça em responder as necessidades dos alunos com deficiência, apesar de não haver uma política estadual, dentro da EETEPA, direcionada aos alunos com deficiência regularmente matriculados, o que implica nenhum recurso financeiro disponibilizado para esse fim. Nesse contexto, a política de inclusão realizada na Escola Cristo Trabalhador caracteriza-se como uma ação independente, organizada pela própria instituição a partir da necessidade encontrada, pois o fato de receber o aluno com deficiência e matriculá-lo não significa promover a inclusão. Conforme Serra (2006, p.33), “para que haja inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social”.

A partir da realidade da existência de alunos com deficiência na escola, indagou-se à direção se a escola se tornou mais acolhedora após a presença desses alunos. Obteve-se como resposta que, de acordo com a concepção de inclusão da escola, “não foi o aluno com deficiência o fator motivador para a escola se tornar acolhedora, pois esta reconhece e valoriza o acolhimento das pessoas como compromisso institucional, mas certamente a vivência com o aluno com deficiência oportuniza aos segmentos educacionais diferenciadas formas de ver e

conviver com todos e suas respectivas diferenças”. Nessa fala, percebe-se que a escola possui uma concepção bem estruturada quanto às políticas implementadas na instituição. Este fator pode ser evidenciado pela base estrutural filosófica da escola e pelo seu projeto pedagógico bem delineado, ao qual se obteve acesso completo durante a realização deste trabalho e que, por isso, pôde ser analisado e contraposto com a realidade vivenciada na escola.

Conforme Bussmann (1995), o PPP se estabelece como um desafio a ser construído coletivamente, um processo que exige ação-reflexão, por meio de um esforço conjunto, somado à vontade política da comunidade escolar. Deve ser renovador e fonte de inspiração crítica e criativa. Deve também ser considerado sempre em construção, sendo seus resultados gradativos e mediatos.

Veiga (1995), ao discutir a questão do PPP, afiança que a própria postura da administração central entende-se no contorno desse documento, o qual terá de indicar os possíveis passos a serem trilhados no cotidiano escolar. Por isso, deve ser bem estruturado e conter as bases reais que permeiam a escola.

O PPP da Escola Cristo Trabalhador foi construído coletivamente, envolvendo as representações da comunidade interna e externa para que todos os sujeitos envolvidos se sentissem parte da tomada das decisões,

A construção do Projeto Político Pedagógico de nossa Instituição de Ensino é fruto de vários encontros e debates que realizamos com todos os segmentos da comunidade educativa com o intuito de vislumbrar caminhos que pudessem nos ajudar a oferecer educação profissional básica e ensino médio integrado ao técnico de qualidade a todos os que procuram aprimoramento (pessoal e profissional) com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho formal ou informal. Construir coletivamente um projeto educacional que atenda as reais necessidades da comunidade é um desafio e certamente uma necessidade da qual não podemos nos omitir. Por isso, apresentamos o resultado de nossas reflexões e propostas de ações que deverão conduzir nossa prática em prol de uma educação voltada para uma sociedade melhor e mais justa como Cristo quer (PPP, p.05).

De acordo com o documento, o objetivo da escola é, prioritariamente, promover a pessoa humana mediante a educação e a profissionalização, visando à sua inserção no mercado de trabalho, à melhoria na qualidade de vida e à construção do bem comum. Percebe-se, assim, que a escola defende a formação integral do ser humano, não apenas no campo profissional, mas humano, ligado a

concepções religiosas, haja vista que toma como base a filosofia de Dom Bosco. E, como fundamento de toda a sua concepção educacional, o PPP assume, como base, o pensamento de Paulo Freire.

Dentre os objetivos específicos delineados no PPP, destacam-se:

- **Oportunizar inclusão e formação profissional técnica e básica a adolescentes, jovens e adultos, independentemente de cor, raça, condição social, religiosidade, opção sexual e/ou com necessidades educativas especiais possibilitando que lhes seja garantida igualdade de oportunidade;**
- Habilitar os educandos ao exercício de uma profissão e à integração ao mercado de trabalho;
- Promover ações que atendam aos anseios e às necessidades da comunidade educativa, possibilitando, pelas melhorias na qualidade dos serviços oferecidos, oportunidade de inclusão das pessoas mais vulneráveis;
- Estreitar o relacionamento com a comunidade onde a escola está inserida;
- Possibilitar que pessoas de baixa renda, com pouca escolaridade e idade mais avançada, ingressem nos cursos de formação básica e incentivá-las a dar continuidade aos estudos nas classes de educação de jovens e adultos;
- Oferecer alternativas de geração de renda às pessoas que não desejam ou não tiveram oportunidade de ingressar na universidade;
- Promover ação educativa, perpetuando valores e princípios de conduta familiar grupal e comunitária;
- Realizar intervenções grupais com foco na arte-cultura e no esporte, como incentivo à criatividade e às habilidades dos adolescentes;
- Estreitar o relacionamento social dos educandos, valorizando os vínculos de companheirismo e construindo identidade relacional e pró-ativa;
- Estimular a leitura dinâmica, a produção textual e a interpretação artística, possibilitando a orientação e o fortalecimento de habilidades culturais;
- Repassar noções de higiene pessoal e preservação ambiental, fomentando a importância de hábitos saudáveis ao corpo e à mente;

- Criar mecanismos legais que facilitem a integração do aprendiz, seja pelo encaminhamento a emprego, seja por meio de convênios, seja na geração de produção e comercialização de produtos.

Percebe-se que os muitos objetivos a que a escola aspira realizar no cotidiano escolar são intensos e difíceis de praticar. Veiga (1995), no entanto, afirma que, para tornar possível a realização dos objetivos propostos em um PPP, é necessário mobilizar, de forma espontânea, a equipe escolar e os funcionários para o desempenho de ações que lhes permitam pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente, permitindo assim, a concretização desses objetivos.

Ao analisar o PPP da Escola Cristo Trabalhador, em sua constituição, verificou-se a proposta da inclusão em inúmeros pontos, em especial na parte dos objetivos específicos, sendo o primeiro deles (supracitado em destaque) direcionado à inclusão dos mais diversos segmentos da sociedade, e não apenas a pessoas com deficiência. A perspectiva da inclusão educacional é ampla e abrange, em tese, todos os excluídos dos processos escolares: mulheres, negros, índios e outros.

Deste fato e do ponto de vista epistemológico, a inclusão precisa ser considerada como um processo vasto, abrangente, complexo, e como devendo expressar, para diferentes categorias – não só para os deficientes, como também para minorias raciais e étnicas, idosos, inadaptados, desempregados, etc. (GUHUR, 2003, p.52).

Não obstante, convém destacar que, a escola, em seu PPP, propõe a inclusão não somente educacional, mas social, em diversos pontos do documento. Dessa forma, pode-se entender que esse seu Projeto caracteriza-se como instrumento que possibilita a escola inovar sua prática pedagógica, de forma coletiva, com apoio de toda a equipe escolar, a fim de administrá-lo e realizar os objetivos com propostas que privilegiem as diferenças e ações incluídas em toda a sua práxis.

Concomitantemente a esse processo de construção, reconstrução e consolidação do PPP da escola, vivenciam-se as dificuldades e as adaptações constatadas na escola: a falta de estrutura física adequada, de equipamentos, formação continuada de professores, de profissionais habilitados, de adaptações curriculares, entre outros aspectos já citados.

A questão do currículo da escola é um fator a ser verificado, haja vista que, conforme o PPP da instituição, o currículo corresponde “à concretização, à viabilização das intenções e das orientações expressas no Projeto Pedagógico”.

Corroborando esse entendimento, Moreira e Candau (2007) afirmam que o currículo refere-se às

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

De acordo com dados levantados nos documentos da instituição, a organização curricular da Escola Cristo Trabalhador consiste em uma matriz, organizada em regime anual, por disciplinas distribuídas em núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, o que propicia a introdução de conhecimentos da formação profissional ao longo de todo o curso.

Essa matriz possui diversificadas variantes, em especial três vertentes: organização curricular do Ensino Profissional Básico; organização Curricular do Ensino Médio Regular; e organização curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio integrado, subsequente e PROEJA.

A organização curricular dessa última vertente, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Subsequente e PROEJA, contempla três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, sendo os seus cursos oferecidos aos concluintes do ensino fundamental regular, aos concluintes do ensino médio e aos concluintes do ensino fundamental da modalidade de jovens e adultos, e planejados de modo a conduzir o aluno a obter uma habilitação profissional técnica de nível médio que proporcione, posteriormente, a continuidade dos estudos na educação superior. Esses cursos encontram-se estruturados em quatro anos (técnico de nível médio integrado), em três anos (PROEJA) e em dois anos (subsequente), ao final dos quais é concedido ao aluno o diploma de técnico de nível médio no curso realizado.

Conforme o PPP da instituição, essa organização curricular dos cursos técnicos de nível médio integrado, subsequente e PROEJA, observará

[...] as determinações legais previstas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e educação de jovens e adultos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio fixadas em legislação específica pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e no projeto político pedagógico institucional.

Importante ressaltar que faz parte da matriz curricular a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer dos cursos, envolvendo atividades como pesquisas, projetos e estágios, além de outras correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, para que a relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo.

A parte diversificada, voltada para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e a articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos, é assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Subsequente e PROEJA. A formação profissional específica em determinada área profissional se processa de acordo com o que descrevem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e demais normas legais vigentes.

Nas matrizes curriculares de cada curso está fixado o total de horas de cada disciplina do núcleo comum, da parte diversificada e da formação profissional, além da carga horária destinada à prática profissional.

Os cursos, organizados em uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, possuem carga horária total de 4.640 horas, acrescidas de 400 horas para a prática profissional. Das 4.640 horas, 2.920 se destinam ao núcleo comum, 480 à parte diversificada e 1.240 à formação profissional específica. Na modalidade subsequente, a carga horária total é de 1.860 horas, que se subdividem em três fases consecutivas mais a prática profissional: a primeira fase comporta 560 horas; a segunda, 500 horas; a terceira, 560 horas; e a prática profissional, 240 horas. No PROEJA, a carga horária total é de 2.790 horas, sendo 1.760 destinadas ao núcleo comum; 520 horas, à parte diversificada; 1.200 horas à formação profissional específica; mais 240 horas de prática profissional.

As matrizes curriculares dos cursos organizam-se conforme demonstrado nos quadros a seguir.

Quadro 10- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

Matriz Curricular do Curso Integrado Técnico em Manutenção e Suporte em Informática								
	Disciplina	Carga-Horária/Série				CH Total		
		1º	2º	3º	4º	h/a	Horas	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	4		440	330
		Língua Estrangeira	2	2	2		240	180
		Artes	1	2			120	90
		Educação Física	2	2			160	120
		Geografia	2	2	2		240	180
		História		2	2	2	240	180
		Matemática	4	3	3		400	300
		Física	3	3	2		320	240
		Química	3	3	2		320	240
		Biologia	3	2	2		280	210
		Filosofia		2			80	60
		Sociologia			2		80	60
		Subtotal CH	24	26	21	2	2920	2190
		Diversificada	Informática	3				120
	2ª L.Estrangeira- Inglês Técnico					3	120	90
	Desenho		2				80	60
	Orientação Educacional		1				40	30
	Gestão Organizacional e Segurança no Trabalho					3	120	90
	Subtotal CH		6	0	0	6	480	360
	Específico	Fundamentos de Programação		4			160	120
		Programação com Acesso a Banco de Dados			4		160	120
		Engenharia de Software				3	120	90
		Desenvolvimento Web				4	160	120
		Eletricidade e Eletrônica			5		200	150
		Organização e Manutenção de Computadores				4	160	120
		Redes de Computadores e Aplicações				7	280	210
		Subtotal CH	0	4	9	18	1240	930
Total CH	30	30	30	26	4640	3480		
					CH Disciplinas (horas)		3480	
					CH Prática Profissional (horas)		400	
					Total de CH (horas)		3880	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

Quadro 11 - Técnico em Meio Ambiente

Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente (Subsequente)											
Fases	Disciplinas	Carga Horária		1320	Aula: 60min			Turno	Noturno	Ano	
		C.H.R	C.H.A	1º Fase	2º Fase	3º Fase	4º Fase	C.H.A SEMANAL			
								1ºS	2ºS	3ºS	4ºS
PRIMEIRA	Português Instrumental	45	60	60				3			
	Biologia Ambiental	45	60	60				3			
	Matemática Aplicada	45	60	60				3			
	Química Ambiental	45	60	60				3			
	Inglês Instrumental	30	40	40				2			
	Ecologia	45	60	60				3			
	Segurança e Higiene no Trabalho	45	60	60				3			
	Educação Ambiental	75	100	100				5			
	Informática Básica	45	60	60				3			
	Subtotal CH	420	560	560				28			
SEGUNDA	Estatística Básica	45	60		60				3		
	Geografia Ambiental	60	80		80				4		
	Recuperação de Áreas degradadas (RAD)	90	120		120				6		
	Gestão Ambiental	90	120		120				6		
	Poluição e Degradação Ambiental	90	120		120				6		
	Subtotal CH	375	500		500				25		
TERCEIRA	Ética Ambiental	30	40			40				2	
	Desenvolvimento Sustentável	60	80			80				4	
	Agroecologia	105	140			140				7	
	Política e Legislação Ambiental	90	120			100				5	
	Monitoramento de Resíduos Sólidos, Líquidos e Gasosos	60	80			100				5	
	Estudo e Relatório de Impactos Ambientais (EIA/RIMA)	75	100			100				5	
	Subtotal CH									28	
QUARTA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO						240				240
Total carga horária	1215	1620	560	500	560	240	28	25	28	240	
										CH Disciplinas (horas)	3315
										CH Prática Profissional (horas)	240
										Total de CH (horas)	3555

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

Quadro 12 - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

Matriz Curricular do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Subsequente)													
Fases	Disciplinas	Carga Horária		1320	Aula: 60 min			Turno	Noturno				Ano
		C.H.R	C.H.A	1º Fase	2º Fase	3º Fase	4º Fase		C.H.A SEMANAL				
									1ºS	2ºS	3ºS	4ºS	
PRIMEIRA	Inglês Instrumental	30	40	40					2				
	Português Instrumental	30	40	40					2				
	Fundamentos de Microinformática	45	60	60					3				
	Fundamentos de Sistemas Operacionais	30	40	40					2				
	Direito Aplicado a Informática	45	60	60					3				
	Microinformática I	60	80	80					4				
	Aplicação de Sistemas Operacionais	75	100	100					5				
	Fundamentos de Programação	60	80	80					4				
	Subtotal CH	375	500	500					25				
SEGUNDA	Fundamentos de Rede	60	80			80				4			
	Redes de Computadoresv	90	120			120				6			
	Arquitetura de Computadores	45	60			60				3			
	Eletrônica Aplicada a Informática	45	60			60				3			
	Administração de Serviços de Redes	60	80			80				4			
	Microinformática II	45	60			60				3			
	Subtotal CH	345	460			460				23			
TERCEIRA	Técnica de Manutenção de Computadores	150	200			200						10	
	Gestão Aplicada a Informática	45	60			60						3	
	Projeto de Redes e Cabeamento Estruturado	75	100			100						5	
	Microinformática III	75	100			100						5	
	Subtotal CH	345	460			460						23	
QUARTA	ESTÁGIO SUPERVISION.						240						240
Total carga horária		1065	1420	500	460	460	240		25	23	23	240	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

Quadro 13 - Técnico em Meio Ambiente

Matriz Curricular do Curso Integrado Técnico em Meio Ambiente									
	Disciplina	Carga-Horária/Série				CH Total			
		1º	2º	3º	4º	H/a	Horas		
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	4		440	330	
		Língua Estrangeira	2	2	2		240	180	
		Artes	1	2			120	90	
		Educação Física	2	2			160	120	
		Geografia	2	2	2		240	180	
		História		2	2	2	240	180	
		Matemática	4	3	3		400	300	
		Física	3	3	2		320	240	
		Química	3	3	2		320	240	
		Biologia	3	2	2		280	210	
		Filosofia		2			80	60	
		Sociologia			2		80	60	
		Subtotal CH	24	26	21	2	2920	2190	
		Diversificada	Estudos e Diagnósticos dos Impactos Ambientais	2				80	60
	Estudo da Logística Ambiental		1				40	30	
	Ética Profissional					1	40	30	
	2ª L.Estrangeira- Inglês ou Espanhol					3	120	90	
	Direito Ambiental		2				80	60	
	Patrimônio Natural, Histórico e Cultural		1				40	30	
	Economia Ambiental					1	40	30	
	Saúde e Segurança no Trabalho					1	40	30	
	Subtotal CH		6	0	0	6	480	360	
	Específico	Educação Ambiental e Qualidade de Vida			1		40	30	
		Metodologia de Ensino		2			80	60	
		Orientação para o Estágio			3		120	90	
		Biogeografia e Conservação da Biodiversidade				2	80	60	
		Ecologia e Socioambiental			2		80	60	
		Teoria Geral da Biologia		2			80	60	
		Saneamento Ambiental				2	80	60	
		Planejamento Estratégico Ambiental			3		120	90	
		Química Ambiental				2	80	60	
		Desenvolvimento Integrado Sustentável				2	80	60	
		Informação Profissional e Empreendedorismo				2	80	60	
Tecnologias Limpas e Processos Agrícolas e Industriais					2	80	60		
Gestão e Educação Ambiental					3	120	90		
Bioestatística					3	120	90		
Subtotal CH	0	4	9	18	1240	930			
Total CH	30	30	30	26	4640	3480			
					CH Disciplinas(horas)	3480			
					CH Prática Profissional (horas)	400			
					Total de CH (horas)	3880			

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

Quadro 14 - Técnico em Meio Ambiente - PROEJA

Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente- PROEJA							
	Disciplina	Carga-Horária/Série			CH Total		
		1ª	2ª	3ª	H/a	Horas	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	2	2	280	210
		Língua Estrangeira	2	2	2	240	180
		Artes	1	0		40	30
		Educação Física	1	1	0	80	60
		Geografia	0	2	2	160	120
		História	1	0	2	120	90
		Matemática	2	2	2	240	180
		Física	2	2	0	160	120
		Química	0	2	2	160	120
		Biologia	2	2	0	160	120
		Filosofia	1	0	0	40	30
		Sociologia	0	1	0	40	30
		Subtotal CH	15	16	12	1720	1290
		Diversificada	Estudos e Diagnósticos dos Impactos Ambientais	2			80
	Estudo da Logística Ambiental		1			40	30
	Ética Profissional				1	40	30
	2ª L.Estrangeira- Inglês ou Espanhol				3	120	90
	Direito Ambiental		2			80	60
	Patrimônio Natural, Histórico e Cultural		1			40	30
	Economia Ambiental				1	40	30
	Saúde e Segurança no Trabalho		1			40	30
	Subtotal CH		7	0	5	480	360
	Específico		Educação Ambiental e Qualidade de Vida			2	80
		Metodologia de Ensino		2		80	60
		Orientação para o Estágio			2	80	60
		Biogeografia e Conservação da Biodiversidade		2		80	60
		Ecologia e Socioambiental			2	80	60
		Teoria Geral da Biologia	2			80	60
		Saneamento Ambiental	2			80	60
		Planejamento Estratégico Ambiental			2	80	60
		Química Ambiental			2	80	60
		Desenvolvimento Integrado Sustentável		2		80	60
		Informação Profissional e Empreendedorismo	2			80	60
Tecnologias Limpas e Processos Agrícolas e Industriais			2		80	60	
Gestão e Educação Ambiental				3	120	90	
Bioestatística			3		120	90	
Subtotal CH		6	11	13	1200	900	
Total CH		28	27	30	3400	2550	
					CH Disciplinas(horas)	2550	
					CH Prática Profissional (horas)	240	
					Total de CH (horas)	2790	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

Quadro 15- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – PROEJA

Matriz Curricular do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – PROEJA							
	Disciplina	Carga-Horária/Série			CH Total		
		1º	2º	3º	H/a	Horas	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	2	2	280	210
		Língua Estrangeira	2	2	2	240	180
		Artes	1	0		40	30
		Educação Física	1	1	0	80	60
		Geografia	0	2	2	160	120
		História	1	1	2	160	120
		Matemática	2	2	2	240	180
		Física	2	2	0	160	120
		Química	0	2	2	160	120
		Biologia	2	2	0	160	120
		Filosofia	1	0	0	40	30
		Sociologia	0	1	0	40	30
		Subtotal CH	15	17	12	1760	1320
		Diversificada	Informática	3			120
	2ª L.Estrangeira- Inglês Técnico				3	120	90
	Desenho		2			80	60
	Orientação Educacional		2			80	60
	Gestão Organizacional e Segurança no Trabalho				3	120	90
	Subtotal CH		7	0	6	520	390
	Específico	Fundamentos de Programação	4			160	120
		Programação com Acesso a Banco de Dados		4		160	120
		Engenharia de Software		4		160	120
		Desenvolvimento Web			3	120	90
		Eletricidade e Eletrônica		4		160	120
		Organização e Manutenção de Computadores			4	160	120
		Redes de Computadores e Aplicações			5	200	150
		Subtotal CH	4	12	12	1120	840
		Total CH	26	29	30	3400	2550
						CH Disciplinas(horas)	2550
						CH Prática Profissional (horas)	240
						Total de CH (horas)	2790

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristo Trabalhador

De acordo com os quadros apresentados, percebe-se a complexidade tanto das disciplinas quanto de sua carga horária, o que se torna fator de dificuldade para os alunos com deficiência, ainda mais considerando que a maioria dos professores não possui formação especializada para trabalhar com esses alunos. A escola, por meio de parcerias e de solicitações à Secretária competente, tenta superar essa dificuldade oferecendo aos seus docentes uma formação continuada que contemple o trabalho com esse público especial.

Levando em consideração o contexto educacional do Estado do Pará, e em especial, de uma escola localizada no interior do Estado, as dificuldades são consideráveis e o desafio, louvável. Afinal propor uma modalidade educacional inovadora no cenário brasileiro, como a Educação Profissional, que não se limita apenas ao mercado de trabalho, mas à construção de um indivíduo crítico e social, e estender este processo aos indivíduos com deficiência, é, de fato, não apenas um desafio, mas uma contribuição exemplar a ser divulgada para toda a comunidade educacional no Brasil.

Dentre os desafios traçados pela Escola Cristo Trabalhador, destacam-se os processos de avaliação, que, segundo o PPP, compõem-se de dois momentos distintos e interligados entre si: a avaliação da aprendizagem, realizada pelo educador em sala de aula, e a avaliação institucional, relacionada à área de atuação da organização e da gestão da escola.

Essas avaliações estão diretamente fundamentadas em Jussara Hoffmann, Paulo Freire e na LDBEN 9394/96, em especial, no art. 24, inciso V, que afiança a verificação do rendimento escolar por meio de

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Na Escola Cristo Redentor, a avaliação da aprendizagem tem como base todos esses aspectos contidos na legislação acerca do assunto. Vale ressaltar que a avaliação no ensino médio integrado à Educação Profissional, a média mínima é 7,0 (sete). O educando que obtiver até 22 (vinte e dois) pontos ao final do ano letivo e 6,0 (seis) ao final de cada fase deverá ser encaminhado ao conselho de nota para que seja analisado de acordo com os seguintes critérios: responsabilidade, interesse, participação, frequência, relacionamento com colegas e com funcionários,

entre outros aspectos. A pontuação máxima a ser atribuída no conselho de notas são 2,0 (dois) pontos.

É claro que a avaliação destinada aos alunos com deficiência possui suas especificidades, afinal é levado em consideração também o acompanhamento na sala de apoio pedagógico. Além disso, a avaliação abarca as observações contidas na ficha de acompanhamento pedagógico¹⁰, indicando os fatores de desenvolvimento do aluno no decorrer de cada bimestre.

Posteriormente, finalizado todo esse processo, e de acordo com o PPP, os alunos são encaminhados a empresas por meio de “convênios, geração de produção e comercialização de produtos”. A direção da escola, responsável por essa informação, ao ser indagada sobre essa questão, declarou:

Nosso objetivo não é somente o mercado de trabalho, mas a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, pois nem sempre todos, sendo deficiente ou não, têm oportunidades de ingressar no trabalho formal. Entretanto, estando formado em condições de competir, poderá obter uma renda sem necessariamente ser um empregado. Mas, apesar dessa concepção, temos parcerias com empresas da região para apresentar alunos, porém estes serão submetidos à seleção interna da empresa e, sendo selecionados, se integram ao seu corpo funcional em cota disponibilizada para esse perfil de empregado.

Nesse processo seletivo organizado pelas empresas, verificam-se mudanças em suas estruturas que necessitam adequar-se às alterações demandadas pelas leis estabelecidas no país. Entretanto, no processo de triagem de funcionários para estágio ou emprego assalariado, percebe-se a deficiência como fator impeditivo ou restritivo à concorrência de uma vaga na empresa, que reserva a esse público as “cotas” mencionadas pela diretora da instituição.

Tanaka e Manzini (2005), afirmam que, de acordo com os empregadores, a dificuldade de acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho pode estar diretamente relacionada ao próprio indivíduo com deficiência, aos órgãos responsáveis por sua formação profissional, às empresas e, ainda, ao próprio governo, que não propicia incentivo para quem contrata essa população.

¹⁰ Anexo B

Assim, mesmo com formação, as pessoas com deficiência ficam restritas à lei de cotas para acesso ao mercado de trabalho, sendo o número de pessoas com deficiência que já atuam no mercado de trabalho está muito aquém do que a lei prevê. Além disso, a maioria dessas pessoas, quando conseguem inserir-se no mercado de trabalho, o que é raro, assumem posições subalternas à de sua formação específica.

Nessa perspectiva, o trabalho pode ser considerado como

[...] um elemento imprescindível na vida de todos. Assim, sendo, como qualquer outra pessoa, a pessoa com deficiência tem não só o direito como também a necessidade de participar da sociedade pela via do trabalho. [...] Entretanto, a simples existência de uma lei não será uma medida suficiente para possibilitar o acesso dessa população ao trabalho. Há necessidade de investigar as variáveis que estão presentes no caminho e interferem na sua chegada ao mercado competitivo (ZAGO; OTSUKA; TANAKA, 2009, p. 136-137).

Dentre as variáveis citadas pelos autores, destacam-se a formação profissional e a fiscalização da lei que regulamenta o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Além desses fatores há um que, apesar de todo o esforço escolar e dos aparatos legislativos, não poderá ser facilmente modificado: a mudança de mentalidade social.

É necessário um novo olhar da sociedade contemporânea acerca da categoria trabalho para a pessoa com deficiência, qual seja, repensar a questão da deficiência e compreender as dimensões a serem alcançadas pelo sujeito que, a partir das suas limitações, pode adquirir novas habilidades.

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre as pessoas com deficiência, levam o desconhecimento das suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre a sua suposta incapacidade (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.27).

A percepção do aluno com deficiência é o início da percepção do papel da escola. A escola pública tem se constituído, nos últimos anos, como o veículo de “inclusão social”, pelo menos no que se refere aos documentos institucionais. Esse papel, expandido às escolas de Educação Profissional, englobam uma responsabilidade ainda mais delicada, a da formação educacional profissional e a

inserção do aluno no mercado de trabalho, o qual se impõe como meio natural de segregação, exclusão e competitividade.

Segundo os pressupostos inclusivos, as pessoas com deficiência tem o direito de se inserirem no mercado de trabalho, independente do tipo de deficiência e o do grau de comprometimento que possam apresentar, direito esse fundamentado por meio de diversos aparatos legislativos.

De acordo com Monteiro et al. (2011, p.460), apesar de possuírem os direitos resguardados constitucionalmente, essas pessoas enfrentam muitos mecanismos sociais que contrapõem ou dificultam a efetivação desses direitos: “impedimento arquitetônico, comunicacional, institucional, metodológico, programático e atitudinal”.

Dentre as principais contestações das instituições empregatícias destaca-se, em especial, a questão da formação educacional e profissional das pessoas com deficiência candidatas a uma vaga no emprego. Isto se dá pela dificuldade histórica educacional relacionada a essas pessoas, que perpassa por uma educação básica deficitária e pelo fato de que essas pessoas, somente em raras exceções, conseguem ter acesso ao ensino fundamental e médio, principalmente quando portadoras de deficiências motora e cerebral mais agressivas.

O acesso ao ensino superior é mais remoto ainda, apesar de, nos últimos anos, haver ocorrido um crescimento significativo na matrícula no ensino superior, conforme Valdés (21-?).

A inclusão de pessoas com deficiência em qualquer instituição de ensino requer acesso que contemple mudanças nas edificações, no espaço, no mobiliário e nos equipamentos, variando esses requisitos conforme a categoria de deficiência. Alunos com deficiência física, por exemplo, demandam, como critério para sua acessibilidade, a existência de espaços físicos adaptados com rampas e corrimão, entre outras demandas. Quanto à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille etc. No concernente à surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo. Todas essas responsabilidades são ressaltadas pela legislação vigente que reporta aos direitos desse público.

Esses requisitos estendem-se às empresas que contratam pessoas com deficiência, as quais necessitam de demandas de adaptação do ambiente de trabalho a fim de que, conforme Sasaki (2005), elas tenham suas necessidades especiais atendidas para que exerçam com sucesso a sua função.

Nesse contexto, percebe-se que, para que ocorra a inclusão de fato na realidade social, educacional e profissional, não basta apenas concentrar-se em um campo de força quando se trata de minorias sociais, como é o caso das pessoas com deficiência. É preciso haver a soma de fatores que perpassam por várias instâncias de poder. Constitui-se, aí, a importância da Educação Profissional, cujo objetivo é proporcionar às pessoas com deficiência condições de concorrerem ao mercado de trabalho, em condições similares aos demais indivíduos.

Realça-se, dessa forma, a pesquisa realizada na Escola Cristo Trabalhador, cuja implementação de políticas ligadas a Educação Profissional de pessoas com deficiência se destaca. Fato louvável que se apresenta como processo singular ao se comparar a escola pesquisada com o restante das escolas que compõem a EETEPA.

É importante frisar, ainda, que, apesar de a escola estar localizada no interior, onde os processos, pelo menos em teoria, são tardios e vagarosos, constatou-se na escola uma equipe de profissionais comprometidos com a educação escolar, além de um esforço conjunto em promover a inclusão educacional dos alunos com deficiência.

Como referido anteriormente, a escola enfrenta uma série de problemas, como os meios estruturais e a questão da formação continuada de professores, técnicos e todos os envolvidos no contexto escolar, fatores esses também presentes na realidade da grande maioria das escolas públicas em todo o território nacional.

Entretanto, apesar de não possuir recursos financeiros ou uma política de inclusão das pessoas com deficiência financiada pela Secretaria de Educação Profissional, a Escola Cristo Trabalhador apresentou-se, de fato, como uma surpresa, pois, apesar de sua localização no interior do Estado, destacou-se pela iniciativa de possibilitar às pessoas com deficiência o acesso à formação profissional, utilizando, para isso, meios que realmente possibilitam o acesso dessas pessoas.

Outros fatores a destacar relativamente ao êxito da escola são: a fundamentação teórica concisa do Projeto Político-Pedagógico da instituição, as alternativas pedagógicas realizadas, o atendimento por profissionais habilitados na sala de recursos multifuncional e, em especial, o comprometimento dos profissionais que constituem o corpo docente, técnico e administrativo, pela vinculação política e fundamentação religiosa da sua práxis.

A Escola Cristo Redentor se coloca, portanto, como um exemplo a ser destacado na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, haja vista que se apresenta como pioneira na efetivação de políticas de inclusão nesta modalidade educacional. É fato, que a escola, ainda necessita de uma série de adequações quanto a sua política de inclusão, porém, já se percebe na sua realidade, uma tentativa, por mais que ainda tímida, de se propor a inclusão das pessoas com deficiência, a ter acesso a formação profissional.

Isso reflete o papel da escola no âmbito educacional, assim como na sociedade atual, haja vista que, a escola tem assumido progressivamente funções cada vez mais complexas, que exigem maior empenho por parte de todos os sujeitos que compõem esse espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, longe de ser um aglomerado de letras em um documento de pesquisa, constitui-se um conjunto de ideias estruturadas que, ao passarem para receptores anônimos, permitirão a construção de novos paradigmas, fundamentados em novas concepções da inclusão. Ela deixa, portanto, a partir de agora, de significar registros da equipe que a formulou e organizou para ser propriedade de pesquisadores que se interessam pela questão da inclusão de pessoas com deficiência.

As perspectivas epistemológicas discutidas sobre a Educação Profissional das pessoas com deficiência são marcadas por hibridismos e por paradoxos que foram sendo delineados no corpo do texto deste trabalho. As ambivalências encontradas em todo o processo de construção deram-se desde o início do processo de seleção para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Pará, haja vista que o processo seletivo foi penoso por ser subdividido em diversas etapas. Embora dificultoso, também pelo número de candidatos concorrentes e pela poucas vagas ofertadas, tornava-se prazeroso e confortante observar o nome desta pesquisadora disposto na lista de aprovados a cada etapa seletiva.

Iniciou-se, então, o processo de construção do objeto de pesquisa a fim de compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional, percebendo-se a necessidade de dividir o trabalho em seções, que englobavam desde o histórico da Educação Profissional no cenário nacional e local, até o estudo direcionado às escolas da Rede de Educação Profissional e Tecnológicas do Estado do Pará. A escolha pelas escolas dessa Rede de Educação se deu, em especial, por sua abrangência geográfica das 14 (quatorze) escolas que atualmente a compõem e, também, pelo quantitativo de alunos atendidos pelas escolas da Rede.

Após a realização da pesquisa “A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão”, detectou-se que a EETEPA necessita de inúmeras adequações com relação à inclusão. As inadequações encontradas perpassam por uma série de setores das escolas, impossibilitando a formação de práticas inclusivas na composição total da rede investigada. Entre os fatores evidenciados no decorrer da pesquisa de campo, destacou-se a falta de uma

organização da própria Secretaria de Educação Profissional no que concerne à atualização do cadastro dos alunos, do quantitativo atendidos pela rede e, em especial, do quantitativo de alunos com deficiência regularmente matriculados nas instituições.

De acordo com os dados levantados durante o trabalho, nos últimos anos as matrículas na EETEPA têm alcançado níveis bem elevados, se comparados a anos anteriores. Entretanto, verificou-se que o quantitativo de vagas oferecidas pelo Estado ainda é suficiente para atender a quantidade de pessoas que procuram por essa modalidade educacional. Em face dessa procura, propôs-se processo seletivo para o preenchimento das vagas oferecidas em todo o Estado.

Verificou-se que a demanda tem sido muito elevada em comparação às vagas oferecidas pela Secretaria de Educação Profissional. O último processo seletivo, realizado no primeiro semestre de 2011, dispunha apenas de 6.368 vagas, disponíveis nas 14 escolas que compõem a rede, em dez municípios do Estado.

Uma das disposições do edital desse processo seletivo colocou em prova a legislação brasileira no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. O documento expunha a seguinte afirmativa: “Não há reserva de vagas para candidatos com necessidades especiais”. Este fator dificulta severamente, e até mesmo impossibilita, o acesso das pessoas com deficiência à Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado.

Por esse motivo, os indivíduos que possuem alguma deficiência, na maioria das vezes, no ato da inscrição, não indicam apresentar limitação, haja vista que o edital apenas prevê alguns critérios para atendimento especializado no decorrer da prova. Para isso, o candidato deverá realizar

A solicitação de condições especiais que será analisada por comissão especializada que obedecerá aos critérios de viabilidade e de razoabilidade para atendimento.

O candidato que necessitar de tempo adicional para a realização da prova deverá requerê-lo, junto à escola que o mesmo concorre a uma vaga, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua necessidade especial, obedecendo aos critérios, conforme art. 27 do Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999. (EDITAL DO PROCESSO SELETIVO).

Diante dos dados acima arrolados, constata-se que o próprio processo seletivo para a entrada de alunos na rede não pode ser considerado um processo

includente. O fato de selecionar os alunos com deficiência, sem nenhuma particularização do processo, demonstra a despreocupação da Secretaria responsável no que diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência nas escolas que compõem a EETEPA.

Conforme os dados coletados durante a pesquisa de campo, diversos cursos são oferecidos, dependendo da região e do enfoque econômico da cidade em que se localiza a escola, colaborando para a diversidade do processo formativo. Percebeu-se, entretanto, que a variedade de cursos não é acompanhada pelo grupo docente que leciona nessas instituições.

Verificou-se, ainda, que a maioria dos professores que atuam na EETEPA não possui formação na área de licenciatura para atuar em sala de aula, o que limita as ações pedagógicas, metodológicas e didáticas. Além disso, a maioria do corpo docente dessas escolas são professores contratados temporariamente para prestação de serviços ao Estado, sem vínculo empregatício constante. Essa rotatividade de professores dificulta a elaboração de um plano de formação continuada pela Secretaria de Educação Profissional, haja vista que o contrato desses docentes é temporário e, dependendo da gestão administrativa, pode ser ou não renovado a cada seis meses.

A formação continuada oferecida pela a Secretaria de Educação Profissional, segundo dados levantados na pesquisa, não possui ligação com a perspectiva da inclusão na rede. Na verdade, não há qualquer direcionamento de profissionais, de recursos financeiros e administrativos à inclusão das pessoas com deficiência.

Apesar dessa carência de professores com formação especializada, observou-se a existência de alunos com deficiência regularmente matriculados nas instituições, embora estes tenham enfrentado dificuldades de entrada devido aos pressupostos indicados no processo seletivo. Estes alunos têm sido negligenciados quanto às políticas implementadas pela gestão da Secretaria de Educação Profissional, a qual não investe em uma formação docente voltada para o trabalho com alunos especiais. Há apenas projetos pontuais, realizados em particular, pelas escolas que possuem essa demanda.

Outro fator identificado durante a pesquisa é que não há um projeto pedagógico da Secretaria de Educação Profissional no Estado que tenha as diretrizes fundamentais e uma proposta de currículo direcionada às necessidades da EETEPA (esse projeto, conforme mostrou a pesquisa, está sendo construído pela

nova gestão). Na verdade, a exemplo da Escola Cristo Trabalhador, as próprias escolas, tem construído seus Projetos Políticos-Pedagógicos, baseando-se nas diretrizes nacionais para a Educação Profissional e levando em consideração as realidades dos locais onde estão localizadas e as características políticas e sociais que norteiam as práticas pedagógicas.

Identificou-se, ainda, que apenas duas escolas, uma em Belém e uma na cidade de Abaetetuba, no interior do Estado, possuíam Sala de Apoio Pedagógico, o que demonstra a falta de estrutura pedagógica para abarcar as necessidades metodológicas e o direito ao acompanhamento dos alunos com deficiência por profissionais capacitados.

A questão da estrutura física é outro fator relevante, haja vista que a Secretaria de Educação Profissional declarou que as estruturas físicas das escolas que compõem a EETEPA não são adequadas às necessidades físicas das pessoas com deficiência. As barreiras de acessibilidade estão em todos os espaços físicos das escolas. Metragens, áreas de circulação, parâmetros antropométricos, quase todos estão em desacordo com a ABNT/NBR 9050/2004. Verificou-se, entretanto, que essa adequação já está se efetivando nas novas escolas da EETEPA em construção no Estado do Pará.

Após o levantamento da Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado Pará, e posteriormente ao processo de qualificação, optou-se, segundo recomendação da banca, por investigar mais detalhadamente a escola que apresentara o maior número de pessoas com deficiência regularmente matriculadas: a Escola Cristo Trabalhador em Abaetetuba, o que se apresentou como um desafio devido a dificuldades relacionadas à distância e aos recursos financeiros e humanos que deveriam ser empregados na nova fase da investigação. Estas dificuldades, porém, abrandaram-se após a apreensão de resultados enriquecedores para a pesquisa.

A pesquisa na Escola Cristo Trabalhador foi iniciada em 2012, logo após o processo de qualificação. Apesar nas mudanças na direção da escola, a pesquisa não foi comprometida. Pelo contrário, todas as professoras que assumiram a direção já eram integrantes da escola em outros setores, podendo contribuir significativamente com os objetivos da investigação..

Durante essa investigação, percebeu-se que alguns problemas na Escola Cristo Trabalhador eram comuns a outros evidenciados nas outras instituições que

compunham EETEPAs: ausência de investimentos apropriados na educação pública escolar, estrutura física e arquitetônica inadequadas segundo as normas de acessibilidade, falta de investimentos na formação continuada dos professores, carência de profissionais habilitados para o trabalho com os alunos com deficiência, entre outros. Entretanto, apesar de todas essas dificuldades, verificou-se na escola um comprometimento singular dos profissionais que constituem este espaço. Esse comprometimento envolvia: esforço na fundamentação teórica concisa do Projeto Político-Pedagógico; implementação da sala de recursos multifuncionais, com profissionais habilitados para trabalhar com pessoas com deficiência; e o trabalho da escola, conjuntamente com os profissionais da sala de recursos, de promover a formação continuada dos professores a fim de habilitá-los, na medida do possível, para trabalhar na sala de aula do ensino regular com a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Percebe-se que os dados desta pesquisa refletem uma preocupação com o cotidiano das escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará, em vista de o processo de inclusão ser extremamente delicado e minucioso, constituindo-se uma situação que exige criatividade e alternativas para reconhecer singularidades e diferenças individuais. A inclusão efetiva dos alunos com deficiência na escola não tem de ser apenas uma obrigação exigida por Lei, mas uma promoção da inclusão como direito a ser respeitado por todos os segmentos sociais.

Durante a explanação desta pesquisa, foram apresentados uma série de documentos, leis, decretos, declarações, portarias e o aparato documental relacionado à inclusão, que regulamentam o direito de educação para todos e enfatizaram o papel do Estado no desenvolvimento das práticas inclusivas nas escolas de ensino público. Todavia, a prática observada nas escolas que compõem a EETEPAs não condiz com o conteúdo encontrado nestes documentos, haja vista que foram políticas delineadas à parte do contexto educacional local. Diante dessa realidade, entende-se que o processo de inclusão de pessoas com deficiência caminha por uma nova ordem de pensamento e ação, mas longe de obter respostas imediatas para a problemática da inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional da EETEPAs, apenas visualiza uma variedade de perspectivas e desafios para a efetiva implementação dessa nova modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, a inclusão se coloca como um desafio para a escola pública desta modalidade de ensino, visto que, além das dificuldades acumuladas no

decorrer da sua implementação, a escola passa agora a trabalhar com alunos com deficiência no interior da classe regular, acentuando-se a necessidade do respeito à diferença, que não é necessariamente tarefa relacionada apenas à capacitação de professores e às privilegiadas condições humanas e aos materiais na escola, mas a uma construção coletiva da escola e da sociedade.

Neste sentido, entende-se que inclusão nas Escolas de Educação Profissional e Tecnológicas do Estado do Pará é uma urgência em nossa sociedade, porém não da forma que vem sendo realizada, mas de forma a que o sistema produza condições a todos de acesso e permanência. Não basta ofertar vagas e inserir o sujeito com deficiência no espaço escolar, deve-se, sobretudo, oferecer condições concretas a todos de frequentar a escola pública, afinal a inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto.

Pretendeu-se, assim, por meio desta pesquisa, chamar a atenção da comunidade acadêmica, assim como de professores, diretores e técnicos das escolas, e da sociedade como um todo, para a importância de se fazer com que a escola seja o lugar onde as modificações sociais possam ocorrer verdadeiramente, para que o discurso de inclusão não seja só uma falácia, mas uma realidade, tanto para quem precisa dela como para aqueles que convivem com ela.

A inclusão nas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica representa muito mais que uma inserção em uma instituição escolar. Representa a oportunidade de o indivíduo com deficiência poder competir, não similarmente aos sujeitos ditos “normais”, posto que ilusória essa afirmação, mas pelo menos em condições de preencher as vagas de emprego reservadas por lei a essas pessoas.

Finaliza-se esta experiência, ressaltando a importância das Escolas de Educação Profissional e Tecnológicas, as quais devem proporcionar aos educandos formas de aprendizagens significativas, preparando-os para a vida e para a inserção na sociedade geral. Com a promoção de práticas inclusivas, os professores passam a melhorar as suas habilidades profissionais e a sociedade passa a compreender o valor social da igualdade, deixando a inclusão de ser apenas metas elencada nos documentos produzidos pelo Estado para tornar-se uma realidade na práxis educacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. **Mercado de trabalho e deficiência.** Revista brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: ABPEE, v.02, p. 127-136, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:** acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ARAÚJO, R.M.L.A. (et al.). **A Educação Profissional no Pará.** Belém: EDUFPA, 2007.

ARAÚJO, R.M. L. A.; RODRIGUES, D.S. **Filosofia da Práxis.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola.** Portugal: Porto Editora, 1996.

BAUMEL, R.C.R.C. Formação de Professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S; BAUMEL, R.C.R.C. (orgs.). **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEZERRA, R.M.N. A acessibilidade como condição de cidadania. In: GUGEL, M.A; FILHO, W.M.C; RIBEIRO, L.L.G. **Deficiência no Brasil:** uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obras Jurídicas, 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRANDÃO, C.F. **PNE Passo a Passo:** lei 10.172/2001 discussão dos objetivos e metas do plano nacional de educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **O Decreto-Lei Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

BRASIL. **O Decreto-Lei nº 13.064, de 12 de junho de 1918.** Fica aprovado o regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices que a este acompanha e vai assignado pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.213, de 24 de Julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, Brasília, DF. Disponível em: 09. Acesso em: 05 de mai. 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL/ TEM. PLANFOR -**Termos de referência.** Brasília: MTE, 1996. Parecer CNE/CEB 17/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 17/2001-** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, **17/10/ 2001.**

BRASIL. **Decreto 2. 208, de 17 de Abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm. Acesso em 05 de maio de 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** 9. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

BRASIL. **O Decreto-Lei nº 3.775, de 05 de novembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL, Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e combate a fome. **LOAS Anotada:** Lei orgânica de Assistência Social. Brasília, março de 2009.

BRASIL, **Lei Nº 12.470 de 31 de agosto de 2011.** Diário Oficial-Brasília, 31 de agosto de 2011.

BRZEZINSKI. I (org.). **LDB Dez Anos Depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUSSMAN, A.C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 24 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

CAMACHO, J. S. **O Materialismo Dialético: Leis e Categorias.** São Paulo: [s.n.], 1983.

CATANI, A.D. Formação Profissional. In: _____. (org). **Trabalho e Tecnologia: Dicionário crítico.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata.** São Paulo: UNESP, Flacso, 2000.

DAOU, A. M. **A Belle Époque Amazônica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Ação Pedagógica.** Volume 2. Coleção Educação Especial, 1993.

FERNANDES, F.; LUFT C. P.; GUIMARÃES, M. **Dicionário Brasileiro Globo.** 20 ed. São Paulo: ED. Globo, 1991.

FERREIRA, S.L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças.** São Paulo: Memnon, 1998.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** São Paulo: DP&A, 2003.

FOGLI, B. F. S.; FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1995.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. G. **A construção de Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GLAT, R. **Inclusão Total: mais uma utopia?** Revista interação, Brasília: MEC/SEESP, n.20, 1998.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social?** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUHUR, M.L.P. **Dialética Inclusão-Exclusão**. Marília, Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Jun, v.9, n.1, 2003.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. F.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associado, 2004.

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

MACHADO, L.S. Politecnia no Ensino de 2º Grau. In: **SENEB. Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez: SENEB/MEC, 1991.

MACHADO, L.R. de S. **Pedagogia fabril e qualificação do trabalho: mediações educativas do realinhamento produtivo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** (1844). Lisboa: Avante, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **A ideologia Alemã: Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUÉS, O. Os Organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L.A.O. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERCADANTE, A. Plano Real e o neoliberalismo tardio. In: MERCADANTE, Aloizio (org.). **O Brasil pós-Real**: a política econômica em debate. Campinas: IE - Unicamp, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.(orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

_____. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MONTEIRO, L.G. et al. **Responsabilidade social empresarial**: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: ABPEE, v.17, n.3, p. 459-479, 2011.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC, 2007.

NERI, M.C. “**Decent Work and the Informal Sector in Brazil**”. EPGE, Ensaios Econômicos, n. 461, 2002.

NERUDA, J. N. O escasso e confuso conhecimento. In: RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, J.P.G. Breves Notas para Pensar a Docência na Perspectiva Profissional. In: CUNHA, E.R. (org.). **Ensino e Formação Docente**: propostas reflexões e práticas. Belém: [s.n], 2002.

OLIVEIRA, M.K.; TEIXEIRA, E. A questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico. In: OLIVEIRA, M. K; REGO, T.C; SOUZA, D.T.R. (Orgs.). **Psicologias, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. São Paulo, agos., 1997. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio5.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2011.

PORTAL, L.L.F.; FRANCISCONE, F. **Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior**. Porto Alegre: Educação, v. 30, n. 3, set./dez. 2007.

RIBAS, J. B.C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. Ver. E Ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

REIS, L. **Abaetetuba**. Belém-PA : Falangola, 1969.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, A.J. **Metodologia científica: completo e essencial pra a vida universitária**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SALGADO S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e Diálogos da Inclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARGES, M. N. **Riquezas Reproduzindo a Belle Époque**: Belém do Pará (1870/1910). Dissertação de Mestrado. Mestrado em História-UFPE: Recife, 1990.

SASSAKI, A.R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão**: a análise psicossocial e ética da desigualdade. 11 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Metodologia do trabalho Científico**. 23 ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação especial/Trabalho na APAE/SP. Tese de Doutorado em Educação na área de Metodologia de ensino. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

SOUZA, S.J. A Psicologia do Desenvolvimento e as Contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

TANAKA, E.D.O.; MANZINI, E.J. **Os empregadores que pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília: ABPEE, v.11, n.2, p.273-294, 2005.

TÁVORA, M. J. S.; BENTES, N. O. **O questionário como instrumento de pesquisa:** algumas aproximações teórica/metodológica. [Pará]: [s.n.], [21--].

TEODORO. E. G. **Docentes na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará:** diacronia dessa atuação. Revista HISTEDBR. Campinas, n.24, p. 26-39, dez. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDÉS, M.T.M. **A integração da pessoa com deficiência no Ensino Superior no Brasil.** [S.l]: [s.n], [21-?].

VEIGA, I. P. A.(org). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus,1995.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

ZAGO, M.C.; OTSUKA, C.Y.;TANAKA, E.D.O. Fatores envolvidos no Processo de inserção da Pessoa com Deficiência no Trabalho: a Ótica das Instituições e Associações de Atendimento a essa população. In: MARQUEZINE, M.C.(org.). **Re` discutindo a Inclusão.** Londrina: ABPEE, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa sobre: **A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos de Inclusão.**

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O grande movedor que induz a estudar o Professor a educação profissional de pessoas com deficiência é a importante relevância deste processo a nível mundial. As escolas profissionalizantes que defendem políticas inclusivas devem reconhecer e responder às inúmeras dificuldades de seus alunos, adaptando aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos. É claro que para haver esta garantia é necessária uma série de modificações organizacionais, para que as estratégias de ensino alcance todos os alunos da instituição. O procedimento da coleta de dados será da seguinte forma: a aplicação de questionários aos docentes, ao gestor, aos alunos participantes da pesquisa e ao corpo técnico. Afim de que, sejam analisados e discutidos e um processo comparativo a literatura específica.

DESCONFORTO RISCOS E BENEFÍCIOS: Não existe desconforto ou riscos, visto que, aos participantes que serão apenas observados na sua rotina em atividade em sala de aula. Existe o benefício de que, assim procuramos melhorar o processo de integração e verdadeiramente inclusão no ambiente profissionalizante.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Ao participante da pesquisa será esclarecido qualquer aspecto que desejar. É livre em recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. E os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste estudo será arquivada na BIBLIOTECA DA UNIVERDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA).

CUSTOS DE PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo, não acarretará custos algum aos participantes da pesquisa, como também não será disponível nenhuma compensação financeira adicional pela participação.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: Eu, _____, fui informada dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar a minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Nilda de Oliveira Bentes certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Declaro que concordo participar deste estudo. Recebi uma cópia deste documento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

Prezado (a) Gestor (a),

Estou realizando um estudo sobre “**A Educação Profissional da Pessoa com Deficiência: Processos de Inclusão**”, e gostaria de contar com sua participação respondendo ao questionário que se segue. Assim que obter os primeiros resultados, estarei encaminhando para divulgação e debate. Este estudo tem autorização da coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC.

Atenciosamente.

A Pesquisadora. Prof.^a Mestranda Suelen Godim de Assis.

1- Nome do Gestor _____

2- Idade: _____

3- Sexo: Masculino(____) Feminino (____)

4- Graduação: _____

5- Pós-Graduação:Lato sensu (____) Strictu Sensu (____)
Qual: _____

6- Ano de ingresso nessa Instituição: _____

7- Concursado: Sim (____) Não (____)

8- Nome da escola: _____

9- Município: _____

10- Qual a quantidade total de alunos regularmente matriculados?

11- Quantos desse total são alunos com deficiência?

12- Quais as deficiências e em que quantidades elas se apresentam?

Exemplo: 03 Alunos cadeirantes; 01 cego; 01 surdo

13- Quais os cursos de educação profissional que a escola disponibiliza?

14- Dos cursos relatados anteriormente, quais há maior procura de alunos com deficiência?

15- Qual o efetivo de funcionários de você trabalha na Instituição?

Professores:	
Técnicos:	
Serventes:	
Outros:	

16- Os professores possuem formação continuada para trabalhar na educação profissional de alunos com deficiência? Que tipo de formação?

17- Você acha que as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula abrangem todos os alunos, em relação à aprendizagem? Por quê?

18- As práticas que embasam os cursos de educação profissional estão vinculadas aos objetivos propostos no projeto político pedagógico?

19- Como se processou a construção do projeto político pedagógico vigente na escola?

20- Em sua opinião, a escola apresenta um espaço educacional adequado à acessibilidade para pessoas com deficiência?

() Sim () Não

Por quê ? _____

21- A escola possui aparato de recursos técnicos e metodológicos para o recebimento de alunos com qualquer deficiência?

22- Em sua opinião, estando um aluno com deficiência em sala de aula, pode prejudicar o andamento da turma?

() Sim () Não

Por quê? _____

23- Estando um(a) aluno(a) com deficiência em uma classe de educação profissional, em sua opinião o que seria necessário para que seu aprendizado ocorra da melhor forma possível?

- () Auxiliar de classe
- () Menor número de alunos por turma
- () Capacitação para professores
- () Atendimento Individualizado

24- Existe na escola sala de apoio pedagógico? Como funciona o trabalho?

25- Há um trabalho conjunto entre os professores da classe regular e sala de apoio?

Não () Sim ()

Se sim qual a sua dinâmica? _____

26- Quais são as principais dificuldades relatadas pelo corpo docente em relação à educação profissional de pessoas com deficiência?

27- Qual a concepção de deficiência da escola?

28- Qual a sua opinião sobre inclusão?

() Concordo () Não concordo () Não sabe opinar

Por quê? _____

29- Qual a concepção de inclusão da escola?

30- Você considera a Instituição inclusiva?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COEP

1. Onde e quantas escolas existem da Rede Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará?
2. Existiu algum critério para implantação nesses municípios?
3. Como se realiza o processo seletivo para a entrada na Rede de Escolas de Educação Profissional e tecnológica do Estado?
4. Como se processa a escolha dos cursos oferecidos na rede?
5. Qual a quantidade de alunos matriculados na Rede Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará?
6. Dessa quantidade, qual o número de alunos com deficiência?
7. Existe nessas escolas sala de apoio pedagógico para os alunos com deficiência matriculadas na rede?
8. Quantos professores atuam na Rede Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará?
9. Como se processa a contratação dos professores para atuar na rede? Qual a formação inicial?
10. Existe formação continuada para trabalhar com pessoas com deficiência da rede?
11. As instalações das escolas da Rede de Educação Profissional e tecnológica possuem estrutura física adequada para receber alunos com deficiência?
12. Como se procedeu à construção do plano/ projeto pedagógico/diretrizes?
13. Quais os projetos na área da educação especial e educação inclusiva, desenvolvidos, por professores e técnicos em educação, nas EETEPAS?
14. Existem ações voltadas à educação especial e inclusiva previstas no Plano de Trabalho Anual da COEP?
15. Qual o quantitativo de recursos financeiros previstos no Plano de Trabalho Anual da COEP para custear ou fomentar ações de cunho inclusivo?

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA CRISTO TRABALHADOR EM ABAETETUBA

Prezado (a) Gestor(a),

Estou realizando um estudo sobre “**A Educação Profissional da Pessoa com Deficiência: Processos de Inclusão**”, e gostaria de contar com sua participação respondendo ao questionário que se segue. Assim que obter os primeiros resultados, estarei encaminhando para divulgação e debate. Este estudo tem autorização da coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC.

Atenciosamente.

A Pesquisadora. Prof.ª Mestranda Suelen Tavares Godim de Assis.

1. Nome do Professor _____

2. Graduação: _____

3. Pós-Graduação: Lato sensu (___) Strictu Sensu (___)
Qual: _____

4. Como se dá a Educação Profissional de Pessoas com Deficiência na Escola Cristo Trabalhador?

5. A partir de quando ocorreu essa procura de pessoas com deficiência pela escola de Educação Profissional e Tecnológica Cristo Trabalhador?

6. Que modificações a escola realizou pra receber esses alunos (Físicas, curriculares e disciplinares)?

7. Quais as principais dificuldades que a escola enfrenta por atender alunos com deficiência nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica?

8. A comunidade escolar (professores, técnicos, direção) passou por formação que a qualificasse para trabalhar com pessoas com deficiência nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica?

9. Existe um trabalho integrado da Escola Cristo trabalhador em Abaetetuba, com as outras escolas que compõem a rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará?

10. Quais os cursos de Educação Profissional e Tecnológica a Escola disponibiliza?

11. Desses cursos, qual há maior procura dos alunos com deficiência?

12. A Escola se tornou mais acolhedora em relação aos alunos que possuem alguma deficiência?

13. Esses alunos são encaminhados para o mercado de trabalho, há alguma parceria com empresas?

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Ofício n° ____/2011 – Mestrado em Educação

Belém, 24 de Maio de 2011.

Da: Prof^a. Pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação

Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes

À: Coordenadora de Educação Profissional – COEP/DEMP/SAEN/SEDUC

M.D. Sr^a. Prof^a. Márcia Andreia Aguiar Ribeiro

A/C Sra. Prof^a. Albene Liz Carvalho Monteiro Both – Assessora Técnica
COEP//DEMP/SAEN/SEDUC

Ao cumprimentá-la cordialmente, informamos que no curso de Mestrado em Educação, do Centro de Ciências Sociais e da Educação, da Universidade do Estado do Pará, está sendo desenvolvido, na linha de pesquisa de formação docente, o projeto sob o título “O professor e a educação profissional da pessoa com deficiência”, que objetiva analisar o desenvolvimento das práticas de profissionalização da pessoa com necessidades educacionais especiais, a partir do enfoque da educação inclusiva.

Considerando que a concepção de trabalho para o jovem com necessidades educacionais especiais é tema de grande relevância social, visto que estes sujeitos são determinados pelas condições histórico-culturais e, capazes de desenvolverem situações de ensino/aprendizagem no exercício trabalho laboral.

Nesse sentido, solicitamos a gentileza em nos conceder as seguintes informações, abaixo relacionadas, com vistas a subsidiar o referido projeto supracitado e o desenvolvimento qualitativo do conhecimento da área da Educação Especial (minhas sugestões a serem avaliadas pela Profa. Nilda e sua orientanda):

_ Nome das Escolas que compõem a rede de Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará.

_ Municípios do Estado do Pará atendidos.

_ Quadro Demonstrativo de Professores (Licenciados e Bacharéis) e Técnicos em Educação, especificado por EETEPAs.

_ Endereço completo das EETEPAs.

_ Contatos (e-mail e telefone/celular) dos gestores de EETEPAs.

_ Resumo das formações, promovidas pela COEP/DEMP/SAEN/SEDUC, no contexto da educação inclusiva.

_ Resumo dos projetos na área da educação especial e educação inclusiva, desenvolvidos, por professores e técnicos em educação, nas EETEPAS.

_ Ações voltadas à educação especial e inclusiva previstas no Plano de Trabalho Anual da COEP.

_ Quantitativo de recursos financeiros previstos no Plano de Trabalho Anual da COEP para custear ou fomentar ações de cunho inclusivo.

Agradecendo, desde já, o apoio e a atenção dispensada e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos nos e-mails/Telefone ou celular:

Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes/ 91- 88611207 (Orientadora) e

Prof.^a Mestranda Suelen Tavares Godim de Assis/ 91- 81694564 (Orientada).

Atenciosamente,

Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes
(Prof^a. Orientadora da Pesquisa)

**Dra. Maria de Jesus da Conceição
Ferreira Fonseca**
(Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação)

ANEXO B- PLANEJAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



PLANEJAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM.

Identificação do aluno

Bimestre: _____ Ano: _____

Nome completo do aluno: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Caracterização do aluno na Educação Especial:

Deficiência Intelectual

Surdocegueira

Deficiência Visual

Deficiência Múltipla

Deficiência Física

Transtornos Globais do Desenv.

Deficiência Auditiva / Surdez

Altas Habilidades / Superdotação

Na Caracterização do Aluno na Educação Especial fica estabelecido especificar a deficiência ou transtornos (siglas em negrito: **DI, DV, DF, DA, DMU, TGD, AH**) e acrescentar complemento no preenchimento (especificações explicitadas):

1) Deficiência Intelectual (**DI**) – acrescentar complemento, nos casos de detalhamento de síndrome, por exemplo, especificar que é **síndrome de Down**;

2) Deficiência Visual (**DV**) – acrescentar complemento: **Cego** ou **baixa visão**;

3) Deficiência Física (**DF**) – acrescentar complemento: Paralisia Cerebral (**PC**), Mielomenigocele (**mielo**), **amputação** ou **ausência de membro**, **malformações** (especificar o membro afetado e /ou a ocorrência de síndromes) , **paraplegia, tetraplegia**, especificar se **cadeirante**;

4) Deficiência Auditiva (**DA**) Surdez – acrescentar complemento, nos casos de detalhamento, por exemplo, se possui implante coclear; utiliza e/ou necessita do uso de Libras;

5) **Surdocegueira**

6) Deficiência Múltipla (**DMU**) – acrescentar complemento delimitando as deficiências primárias associadas, por exemplo, Deficiência Física (DF) associada a Deficiência Visual (DV).

7) Transtornos Globais do Desenvolvimento (**TGD**) – acrescentar complemento: **Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett**, transtorno desintegrativo da infância (**psicoses**) e **transtornos invasivos sem outra especificação**;

8) Altas Habilidades/Superdotação (**AH**)

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 em Art. 4º delimita o público-alvo do AEE: I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Turno: _____

Nome da escola de classe comum: _____

Nomes de Professores de classe comum envolvidos no acompanhamento/
disciplinas (áreas):

Frequência do aluno a escola de classe comum: _____ nº de faltas: _____

Justificativa para faltas a
escola: _____

Organização do AEE (Sala de Recursos e Itinerância)

Nome do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

() Sala de Recursos ou () Itinerância

Número de vezes por semana do aluno na sala de recursos:

Horário do aluno na sala de recursos:

Frequência do aluno a sala de recursos no bimestre: _____ nº de faltas: _____

Justificativa para faltas a sala de
recursos: _____

Assinatura da Coordenação Pedagógica

Assinatura da Direção da escola de lotação



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Trav. Djalma Dutra, s/n - Telégrafo
66.113-010 Belém - PA

www.uepa.br/mestradoeducacao