

RENATA BENISTERRO HERNANDES

**UM ESTUDO DE PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES QUE
ATUAM NA PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**



Presidente Prudente
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RENATA BENISTERRO HERNANDES

**UM ESTUDO DE PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES QUE
ATUAM NA PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de Presidente Prudente-SP, para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof.Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Presidente Prudente
2005

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA BENISTERRO HERNANDES

UM ESTUDO DE PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES QUE ATUAM NA PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de Presidente Prudente-SP, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior
Departamento de Matemática, Estatística e Computação, UNESP

Profa. Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado
Departamento de Educação, PUC-SP

Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Departamento de Educação, UNESP

Presidente Prudente, 27 de Setembro de 2005

Dedico este trabalho a todas as pessoas que possuem qualquer comprometimento visual e que dia após dia sonham em encontrar uma oportunidade de serem reconhecidas como profissionais.

Também à minha filha e ao meu marido, por serem tão especiais em minha vida, motivo pelo qual busco a cada dia ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por iluminar meus pensamentos ajudando-me a fazer as escolhas certas em minha vida;

Ao professor, **Dr. Klaus Schlünzen Junior**, por sua orientação respeitosa, pela atenção, compreensão, apoio em momentos tão difíceis. Meus sinceros agradecimentos;

À professora, **Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, pelas contribuições preciosas e sugestões feitas diante dos momentos de angústia que eu enfrentei durante esse trabalho;

Aos meus **familiares**, inclusive aos que se encontram distantes geograficamente, pelo exemplo, incentivo e carinho com que motivaram meu caminhar pela vida, colaborando para que eu me construísse como sou hoje;

Ao **Senac São Paulo** e ao **Senac Presidente Prudente**, por terem possibilitado meu acesso à informações que oportunizaram a realização desta pesquisa e a todos os funcionários, com os quais mantive contato e que contribuíram com informações para construção deste trabalho.

À **Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos**, que me permitiu o acesso e o desenvolvimento desta pesquisa e a todos os funcionários, com os quais mantive contato e que contribuíram com informações para construção deste trabalho;

Aos jovens da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos, por me permitirem conhecer um pouquinho de cada um e me ensinarem que viver é muito mais do que simplesmente acordar pela manhã e abrir os olhos;

As minhas colegas **Lidiane, Talita, e Katia** que me apoiaram durante a capacitação realizada com 11 jovens da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos;

À **Fabiana Oliveira Fernandes Barros**, minha querida, que colaborou imensamente na realização deste estudo, compartilhando comigo seus sentimentos e experiência de quem vive em um mundo diferente do meu, fazendo coisas tão parecidas;

À **Lorenaine Caroline Sapia**, que com muita atenção e carinho colaborou com sua experiência e sabedoria para que eu pudesse concluir as análises desse trabalho;

À **Roseli Furlan**, por me responder em um olhar que entendia o momento que eu estava vivendo, incentivando-me sempre com seu sorriso;

À **Sonia Aparecida Plaza Gabriel**, que com amor, carinho e toda energia possível, colaborou para que essa caminhada fosse menos árdua;

À **Maria Célia Retali Martins**, que muitas vezes me empurrou para cima quando eu ameaçava desanimar;

À **Adriana Terçariol e Daniela Jordão**, amigonas, pelas trocas, companheirismo, amizade e carinho permanente no decorrer do mestrado;

A todos, **amigos, colegas**, do Núcleo de Educação Corporativa - **NEC** que contribuíram, de diferentes maneiras, no processo deste estudo.

RESUMO

O presente estudo tem o propósito de investigar os princípios que podem nortear a formação continuada de educadores do ensino profissionalizante que atuam em cursos de informática, buscando favorecer a inclusão das Pessoas com Deficiência Visual - PDV nesses cursos e no mundo do trabalho. Assim, a problemática da referida inclusão, foi analisada, por meio de um estudo de caso, no contexto das ações de educação profissional das unidades Senac, no estado de São Paulo, onde buscou-se compreender quais possibilidades essa instituição oferece em relação ao ensino profissionalizante. Por essa razão, a pesquisa foi delimitada no âmbito da unidade Senac, na cidade de Presidente Prudente. A pesquisa em campo deu-se em quatro momentos distintos. No primeiro momento, com o papel de formadora em uma capacitação, para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, com um grupo de (11) onze jovens com deficiência visual, todos da Associação de Cegos de Presidente Prudente. Desse modo, experienciou-se situações de ensino e aprendizagem com PDV e, vivenciou-se as dificuldades que um educador pode enfrentar ao desenvolver pela primeira vez aulas de informática para essas pessoas. Num segundo momento, foi constatado por meio de um questionário aplicado aos docentes e coordenadores dos cursos de informática das 60 unidades Senac, no estado de São Paulo, que a maioria dos docentes possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV. No terceiro momento, entrevistou-se duas pessoas que ministraram aulas de informática para alunos com deficiência visual, sendo que uma delas possui visão sub-normal. E por fim, foram observadas e acompanhadas as aulas ministradas por um docente, que estava recebendo pela primeira vez, em uma de suas turmas, um aluno com deficiência visual. Para o processo de análise dos dados coletados, inicialmente, fundamentou-se em conceitos extraídos do referencial teórico para a formulação de algumas categorias de análise, que permitiram selecionar os aspectos mais relevantes dos dados coletados. No progresso da análise, novas categorias emergiram, possibilitando englobar alguns elementos que ainda não haviam sido classificados nas categorias previamente estabelecidas. Ao apresentar a análise e interpretação dos dados coletados, buscou-se integrar alguns depoimentos obtidos durante as entrevistas e sua associação com as categorias de análise correspondentes. Ao mesmo tempo, explicitou-se alguns princípios norteadores para formação continuada de educadores. Os resultados da investigação revelaram que a formação continuada de educadores do ensino profissionalizante que atuam em cursos de Informática, com pessoas com deficiência visual, deve ir além das questões que passam pelo cognitivo. Essa formação deve abarcar o desenvolvimento de aspectos atitudinais: atitudes acolhedoras e inclusivas, valorização das diferenças, convívio com preconceitos, estereótipo e estigmas, enfim, aspectos que levem o educador a refletir sobre a necessidade de estar aberto ao novo, ao inusitado e ao diferente para que sua prática pedagógica seja inclusiva.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Inclusão. Pessoas com Deficiência Visual. Mundo do trabalho. Educação Profissional.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	11
1.2 ESCOLHA E A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	17
1.3 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	18
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	23

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	27
2.1.1 Sociedade Inclusiva: novos paradigmas.....	36
2.1.2 Educação Profissional e Inclusão	40
2.1.3 Contextualização Histórica e Legal da Educação Profissional no Brasil.....	41
2.1.4 Educação Profissional da Pessoa com Deficiência.....	46
2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	52
2.2.1 A Profissionalização da Pessoa com Deficiência Visual	59
2.2.2 A pessoa com deficiência e o Mundo do Trabalho.....	64
2.2.3 A relevância do trabalho para o ser social.....	72
2.2.4 As tecnologias potencializando as oportunidades de profissionalização e de inclusão das Pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho.....	74
2.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA PDV	88

CAPÍTULO III

3 CENÁRIO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO	96
3.1 O SENAC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	96
3.2 O SENAC PRESIDENTE PRUDENTE	100
3.3 A AÇÃO DOCENTE NO SENAC-SP	102
3.4 O SENAC E AS AÇÕES VOLTADAS À INCLUSÃO	108

CAPÍTULO IV

4 OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO	113
4.1 RETOMANDO A PROBLEMÁTICA	113
4.2 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	114
4.3 DELIMITANDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	115
4.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	115
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	119
4.6 ENCAMINHAMENTO DA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO	123

CAPÍTULO V	
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	134
5.1 ORGANIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	134
5.2 IDENTIFICAÇÃO DE PRINCÍPIOS.....	138
CAPÍTULO VI	
6 REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DESENVOLVIDO.....	166
6.1 RETOMANDO O PROBLEMA, AS INTENÇÕES DA PESQUISA E O TRABALHO REALIZADO.....	166
6.2 PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES.....	167
6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS.....	181

Capítulo 1
Introdução

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho apresentando alguns momentos da minha trajetória acadêmica e profissional, que resgato a partir de vivências associadas aos temas que permeiam os pressupostos desta pesquisa. Na verdade, julgo ser importante para o leitor entender um pouco do meu caminhar, até porque, a pesquisa nasce do meu desejo. Em seguida, contextualizo a problemática relacionada às necessidades de formação de educadores para ministrarem aulas em cursos profissionalizantes de informática, tendo entre os alunos, pessoas videntes e Pessoas com Deficiência Visual (PDV).

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Uma grande dádiva da vida é nos permitir correr atrás de nossos desejos e lutar por eles, com a oportunidade de nos aprimorarmos como seres humanos e de amadurecermos para assumir nossas conquistas. Embora minha formação tenha sido na área de exatas, bacharelado em Ciência da Computação, sempre tive afinidade com a área de humanas, em especial a Educação, e por isso sempre busquei meios de aliar tecnologia e educação em favor da construção do conhecimento.

Ainda muito jovem, com dezessete (17) anos, tive a primeira oportunidade de emprego, na qual desenvolvia a função de monitora em uma escola de informática, auxiliando os professores das diversas turmas com seus alunos. Costumava desenvolver esse trabalho com amor, compromisso e envolvimento. Notava que os alunos gostavam da maneira como eu apresentava os exemplos que facilitariam a resolução das tarefas propostas pelo professor. Nessa época, não tinha idéia ainda de que o futuro me reservava a possibilidade de atuar como educadora.

Iniciei a faculdade de Bacharelado em Ciências da Computação em 1993 e, no intuito de ter subsídios financeiros para custear os estudos, continuei meu trabalho ministrando aulas particulares sobre informática, já não mais na escola de informática, mas sim nas residências de pessoas que me contratavam para ensiná-las a utilizarem esta ferramenta. A satisfação que sentia ao ensinar era sempre gratificante, os alunos demonstravam aprender com facilidade e muitas vezes comparavam minha maneira de ensinar com outras experiências que haviam vivido e elogiavam meu modo de atuar. Nessa época, eu não tinha a pretensão de ter um “modo de atuar diferenciado”, mas com o passar do tempo, compreendi que os resultados positivos que tinha com os alunos estavam relacionados ao fato de durante as aulas estar constantemente propondo atividades que eram semelhantes às situações do seu próprio contexto e com isso o aprendizado tinha significado, era instigante e motivador para eles. A partir dessa percepção, fui construindo-me como professora de Informática. Era assim que intitulei minha atuação profissional na época.

Transferi essa mesma prática para minhas atividades docentes, quando em 1997, aceitei o convite para ministrar aulas em uma instituição de ensino profissionalizante, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) da cidade de Presidente Prudente, onde desenvolvia as disciplinas: Introdução à Computação, Banco de Dados, Algoritmos, Aplicativos MS-Office e Produção de *Home Page*.

Em 1999, fui convidada pelo Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE), das cidades de Presidente Prudente e Presidente Venceslau, para ministrar aulas em algumas turmas de capacitação para o uso da Informática na Educação com professores da rede estadual de ensino, em uma ação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC. Tal capacitação tinha o objetivo de incentivar os professores a utilizarem, com seus alunos, as Salas Ambientadas de Informática (SAI), que haviam sido instaladas em muitas escolas da rede pública de ensino. Essa

experiência, que durou dois (2) anos, despertou em mim as primeiras inquietações relacionadas à prática docente com o uso do computador. Durante a capacitação, notava que grande parte dos professores estavam angustiados com o desafio de incorporar à sua prática pedagógica uma máquina tão complexa. O sentimento de medo era claro em muitos professores, inibindo qualquer possibilidade ou ação positiva. Ao terminar o trabalho com quatro turmas, tive a impressão de que muitos professores não colocariam em prática com seus alunos o que havia sido discutido durante a capacitação. Muitos manifestaram depoimentos não acreditando ser possível levar uma classe com mais de (35) trinta e cinco alunos para atividades na SAI sem o auxílio de um profissional com amplo conhecimento sobre informática. Temiam não serem capazes de atender as curiosidades de seus alunos em relação ao computador. Na verdade, dessas inquietações se concretizam até hoje.

Desta experiência, levei comigo o desejo de compreender as questões relacionadas ao uso do computador no contexto educacional do ensino fundamental e médio, que me pareciam muitas vezes diferente da forma que era empregado no ensino profissionalizante. Tinha o desejo de aprofundar um estudo que permitisse investigar por que os professores da rede pública de ensino, em sua maioria, possuíam dificuldades para aceitar introduzir o computador em suas ações pedagógicas. Nessa época, continuava atuando como docente e coordenadora dos cursos das áreas de informática e telecomunicações na unidade Senac Presidente Prudente, o que me permitia observar a forma como o computador era utilizado pelos docentes durante as aulas, ora como objeto de estudo, ora como ferramenta potencializadora no processo de ensino e aprendizagem. Porém, nem todos os professores faziam o uso do computador consciente de seu real potencial. É importante ressaltar que o Senac-SP não é indiferente às lacunas de formação que são observadas na prática pedagógica de sua equipe docente. Considerando o perfil técnico desses profissionais, o Senac-SP tem oferecido a esses docentes um programa de formação continuada que é chamado de Programa

de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujos módulos desse programa são apresentados no **CAPÍTULO 3: CENÁRIO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO**. Entretanto, nem todos docentes possuem a disponibilidade de horários compatíveis para participarem do programa.

Em 2000, iniciei o curso de especialização em Tecnologia da Informação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, com a oportunidade de iniciar uma pesquisa com o tema “Tecnologia e Educação: Reflexões Sobre as Influências na Prática Pedagógica”. Tal estudo permitiu-me compreender e considerar vários princípios sobre o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, entre alguns deles, destaco que:

- O educador precisa ter consciência de que o conhecimento é construído por meio de um processo de interação e comunicação; perceber que entre suas responsabilidades, está a de ajudar a si mesmo e a outros a aprender a viver e compreender o mundo; ajudar o aluno a desenvolver todas as habilidades de compreensão, emoção e comunicação; e permitir aos alunos encontrarem seus espaços pessoais, sociais e profissionais;
- Buscar soluções e alternativas que promovam o desenvolvimento da autonomia e da proatividade do aprendiz, são ações que devem estar presentes durante a prática pedagógica do educador, assim pode-se vislumbrar a escola como geradora de conhecimento;
- O computador na educação pode contribuir para que essas ações sejam contempladas, quando utilizado para que o aprendiz construa seu conhecimento por meio de softwares adequados. Para tanto, o educador deverá assumir o papel de mediador do processo para que a aprendizagem se concretize;
- O computador não deve ser inserido na escola como uma máquina de ensinar, mas deve ser uma ferramenta que facilite a descrição, reflexão e depuração de idéias pelo

aprendiz, como um importante instrumento de registro dos modelos mentais dos alunos e, conseqüentemente, como auxiliar na avaliação da aprendizagem.

Foi durante o trabalho de campo dessa pesquisa, que presenciei uma situação que me marcou profundamente. Ao acompanhar as aulas de uma professora que levou seus alunos para a SAI, fiquei angustiada ao vê-la adotar uma postura de total indiferença em relação a uma aluna cega, deixando-a em uma mesa no centro da sala sem propor a ela qualquer atividade. Imaginei o que passava no pensamento da menina ao ouvir o alvoroço dos demais colegas de classe ao explorarem o computador, e fiquei triste ao imaginar o sofrimento que deveria estar passando ao ter suas necessidades colocadas em evidência e entendidas pela professora como um obstáculo intransponível para aquela situação.

Tal cena remeteu-me ao meu contexto profissional. Fiquei preocupada ao imaginar a possibilidade de uma situação semelhante ocorrer nos cursos da instituição em que atuo. Lembrei-me de que já havíamos recebido a solicitação de uma pessoa com deficiência auditiva para frequentar o curso “Técnico em Informática”, mas por motivos que desconheço, a pessoa não efetivou sua inscrição. Sabia também, que dois alunos com deficiência visual participavam do curso de Massoterapia, juntamente com outros alunos. Então busquei conversar com uma das docentes que atuava neste curso e na ocasião procurei compreender como ela se sentia ao ministrar aulas para esses alunos. Ela contou-me que, para ela, tudo era “normal”, pois um de seus filhos também possui visão subnormal. Porém, outros docentes do curso de Massoterapia já tinham se manifestado inseguros e receosos com a situação. Muitos não se sentiam preparados para lidar com esse desafio. Logo imaginei que a mesma situação poderia ocorrer nos demais cursos oferecidos no Senac-SP, inclusive nos cursos de informática nos quais na época, ocupava o papel de docente e coordenadora. Assim, não poderia apresentar-me indiferente.

Concluí a referida especialização em 2002, e no segundo semestre desse mesmo ano, ingressei como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp Presidente Prudente-SP. Face as inquietações relacionadas à inclusão e à formação de educadores originadas em meu contexto profissional, busquei participar de disciplinas que pudessem mostrar-me caminhos para algumas questões relacionadas à inclusão da PDV na educação profissional, bem como, no mundo do trabalho.

O período em que participei do Programa como aluna especial foi enriquecedor, possibilitando que pudesse discernir entre meus conhecimentos empíricos, muitas vezes pautados apenas no senso comum, e construir novos conhecimentos, estes fundamentados sob diversos e renomados pesquisadores.

No ano seguinte, 2003, fui aprovada no processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação, passando de aluna especial à aluna regular, o que concretizou a possibilidade da realização de uma pesquisa mais sistemática e que respondesse minhas inquietações.

A ocasião também me proporcionou a oportunidade de produzir, apresentar e publicar artigos e capítulo de livro, em conjunto com outros pesquisadores, abordando temas como: Formação de Educadores; Inclusão Digital; o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação; Aprendizagem Colaborativa; Comunidades Virtuais, Educação a Distância.¹ Ainda tive a chance de participar de projetos como, por exemplo, o desenvolvimento de um protótipo para um Portal na Internet, com o propósito de contribuir para o trabalho de educadores no sentido de favorecer a inclusão, bem como, possibilitar a capacitação de educadores que estão em busca de possíveis caminhos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

¹ Cf. Schlünzen Junior, K. et al, 2002a, 2002b, 2002c, 2003); (Schlünzen, E. T. M. et al, 2002a, 2002b); (Terçariol et al, 2002, 2003, 2004, 2005).

Todo esse relato, apresentando minha trajetória, teve a intenção de destacar a importância desta pesquisa para minha formação. Acredito ser este trabalho de pesquisa, a oportunidade de compatibilizar conhecimentos técnicos de minha graduação com conhecimentos pedagógicos construídos durante o curso de mestrado, possibilitando-me agir a favor da inclusão das PDV no mundo do trabalho, partindo da formação continuada de educadores que atuam no ensino profissionalizante, a qual elejo como uma das frentes deste trabalho investigativo, com a determinação do problema e de seus limites.

1.2 ESCOLHA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A escolha e a delimitação do problema desta pesquisa, que se caracteriza como *estudo de caso*, são produtos de inquietações surgidas a partir de minha trajetória acadêmico-profissional, motivo do interesse em pesquisar temas relacionados à Educação Profissional no Brasil, articulada a inclusão de PDV no mundo do trabalho.

O problema situa-se no contexto das ações de Educação Profissional das unidades Senac-SP, na tentativa de compreender que possibilidades oferecem hoje em relação ao ensino profissionalizante para as PDV, parcela da população tão excluída. Em termos mais concretos, dispus-me a verificar se os docentes atuantes nos cursos de informática sentiam a necessidade de uma formação/capacitação que pudesse ampará-los diante de ocasiões em que viessem a receber como aluno em suas turmas PDV.

Na intenção de confirmar a hipótese, de que a maioria dos docentes atuantes nos cursos de informática nas unidades Senac no estado de São Paulo possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV, apliquei um questionário (**Anexo B – Questionário aos coordenadores**), aos docentes e coordenadores dos cursos de informática das sessenta (60) unidades Senac no estado de São Paulo. Obtive respostas em trinta e quatro

(34) questionários enviados aos coordenadores da área de informática das unidades Senac-SP. Diante da questão: “Em sua opinião, os docentes atuantes nos cursos da área de informática estão preparados para ministrar aulas para pessoas cegas ou com visão subnormal?” A maioria, trinta e três (33) coordenadores, responderam que não.

Assim o problema foi delimitado em identificar princípios norteadores para formação de educadores do ensino profissionalizante, que atuam nos cursos de informática, buscando favorecer a inclusão das pessoas com deficiência visual nestes cursos e no mundo do trabalho.

1.3 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Num país como o nosso, que apresenta diversidades físicas, sócio-culturais e econômicas marcantes, é preciso que todos assumam a responsabilidade social para que seja possível conquistarmos uma sociedade inclusiva². Contudo, a realidade no Brasil mostra que “a cidadania usurpada das Pessoas com Deficiência (PD) está entre os nossos mais graves problemas sociais, mas não faz parte da consciência social brasileira” (SEM Limite, 2002, p. 12)³. Assim, a vida da grande maioria das PD tem sido marcada pelo preconceito, pela carência de atendimento adequado em saúde e educação e pela falta de acesso ao mundo do trabalho, além de ao lazer, ao esporte e à cultura, entre outros.

A dimensão do problema em termos demográficos, segundo a Organização das Nações Unidas, é de que “[...] a população com deficiência corresponde a dez (10%) da população global”. (ONU, 1982, p. 20). No Brasil, os resultados da Tabulação Avançada do

² A sociedade inclusiva tem seus princípios voltados à igualdade, à equidade e à disponibilização de condições para essa igualdade, a inclusão considera a necessidade de mudanças na sociedade para que todos, sem distinção de grupo, raça, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica, possam desfrutar de uma vida sem exclusões.

³ Cf. Sem limite – Inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. IBDD [Coord]. Rio de Janeiro:Senac, 2002, p.12.

Censo Demográfico 2000⁴ indicaram que aproximadamente 24,5 milhões de pessoas, o que corresponde a 14,5% da população brasileira, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência. O censo do IBGE, ainda mostra que em 2000, 98% das 169,9 milhões de pessoas eram deficientes visuais⁵, o que representava 16,6 milhões de pessoas.

Muitas vezes, numa perspectiva tradicional, a inclusão das PD já foi vista como um problema delas próprias, de suas famílias e, quando muito, das entidades assistenciais especializadas. Ao mesmo tempo, as “deficiências” eram consideradas questão de saúde, como se fossem doenças. A passos lentos, a sociedade toma consciência de que a inclusão dessas pessoas é uma questão de ética, cidadania e redução da desigualdade social.

No que concerne à inclusão no mundo do trabalho, é notável que o número de empregos formais alcançados pelas PD é reduzido. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que só um (1%) dos deficientes, ou seja, aproximadamente duzentos e quarenta e cinco (245) mil PD, têm emprego, e entre estes, apenas (2,2%) possuem registro em carteira.⁶ Essas estatísticas indicam que o nível de consciência de responsabilidade social no Brasil ainda é baixo.

Atualmente, a concorrência no mundo do trabalho é acirrada, exige-se cada vez mais competências para uma melhor colocação no mundo do trabalho. Assim, a dificuldade de colocação profissional, que hoje é enfrentada por uma parcela significativa de brasileiros, é ainda mais agravada em relação às PD, isso devido à infundada crença da maioria dos empregadores ao considerarem que “a deficiência” afeta todas as funções desses indivíduos. Além disso, desconhecendo as diversas atividades possíveis de serem realizadas por eles, receiam dificuldades de integração com o grupo de trabalho, temem a ocorrência de acidentes e preocupam-se com o custo de adaptações e aquisição de equipamentos especiais.

⁴ Fonte IBGE, Censo Demográfico 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 Nov. 2004. em: população / censos / censo demográfico 2000 / tabelas / deficiência.

⁵ No Censo do IBGE os deficientes visuais são classificados como: incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar.

⁶ Cf. Diário do Comércio – Só 1% dos deficientes consegue trabalho. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em: 04 Nov. 2004.

Com o intuito de garantir melhores condições de acesso ao mundo do trabalho, em dezembro de 1999, foi editada a Lei nº 3.298⁷, que regulamenta a questão da inserção das PD no mundo do trabalho por meio de cotas, além de manter outras determinações presentes em leis anteriores. Esse último decreto, vigente até hoje, definiu a quem caberia a responsabilidade sobre a questão dos deficientes no Brasil, atualmente a cargo do Ministério do Trabalho. Ela determina que as empresas com mais de cem empregados, devem contratar PD, segundo as seguintes cotas: de 100 a 200 empregados, (2%); de 201 a 500 empregados, (3%); de 501 a 1.000, (4%); e acima de 1000 funcionários, (5%). A inobservância pelas empresas desta proporção de cargos resulta em multa, entretanto, não vem ocorrendo, em face do descaso do Estado em promover ações efetivas visando à fiscalização e à aplicação de sanções pelo não cumprimento da obrigação legal. Este trabalho é dificultado pela ausência de legislação específica, em termos de garantias de caráter trabalhista e previdenciário.

Mesmo com a Lei, a situação das PD não tem melhorado. É necessário que os empresários estejam conscientes de que não se trata de assistencialismo, mas sim que as PD possam ser independentes e capazes de lutarem pelo próprio crescimento pessoal. A barreira da desinformação por parte dos empresários precisa ser transposta, para isso precisam conhecer as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades das PD, as capacidades e limitações.

Outro fator que colabora para que as PD tenham oportunidades diminuídas de acesso ao mundo de trabalho é o baixo nível de qualificação profissional dessas pessoas, tanto em face às dificuldades financeiras, quanto em função de suas necessidades educacionais especiais. Como se isso não bastasse, muitas instituições de ensino profissionalizante não estão preparadas para promoverem a inclusão dessas pessoas em seus cursos, por não possuírem uma equipe de educadores com formação adequada para qualificar

⁷ BRASIL, Lei nº 3298: promulgada em 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/dec3298.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2004.

profissionalmente a PD, de modo que possam exercer uma profissão. Segundo Terçariol, “[...] a formação inadequada dos educadores é uma das causas para não haver inclusão social, digital e principalmente escolar, pelo menos não de maneira satisfatória”. (TERÇARIOL et al, 2005, p.233)

Os estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - IBDD (2002), afirmam que:

“O País age como se as pessoas que necessitam de educação especializada não precisassem ser levadas em conta, não estivessem entre as obrigações do Estado com a educação, quando são exatamente elas as que mais precisam e mais têm a perder se não passam por um processo educacional. [...] Seus direitos ao trabalho não é respeitado nem na formação profissional nem na hora da disputa por competência. A grande maioria das diferentes instituições responsáveis pela formação profissional no Brasil está de portas fechadas para elas. Os Sistemas Nacionais de Aprendizagem e as universidades ainda não estão abertos. O preconceito lhes nega o direito à eficiência e à competência, e a grande maioria não consegue nem se profissionalizar nem se empregar em igualdade de condições.” (SEM Limite, 2002, p. 23).

No Brasil, no que diz respeito às PDV, podemos considerar que instituições assistencialistas, como Lara Mara e Dorina Nowill em São Paulo e o Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro entre outras, podem ser tomadas como referências de trabalhos que colaboram para a inclusão. Estas instituições voltam-se para pesquisa, difusão do conhecimento, reabilitação, preparação e encaminhamento profissional, produção e distribuição de material especializado e para a especialização de professores e técnicos.

Em contrapartida, as universidades não vêm formando educadores para lidar com essa realidade. Muitos cursos de graduação não contemplam em seus currículos, conteúdos relacionados à inclusão. Acredita-se que a formação continuada dos educadores em exercício pode ser entendida como uma possibilidade para preencher as lacunas deixadas em sua formação inicial. Contudo, segundo (SCHLÜNZEN et al, 2003) não bastaria uma formação puramente tecnicista ou teórica, essa formação precisa possibilitar meios para o educador

descobrir um outro modo de agir e de mudar para o benefício dos educandos, dentro de um contexto real de dificuldades.

Diante do contexto em que o problema dessa pesquisa é colocado, é urgente trabalhar a favor de uma nova sociedade que integre as PD e resgate os valores éticos e morais da humanidade. Ao atuar no mundo do trabalho, as PD deixam de ser tão dependentes de seus familiares, mudando a dinâmica da família. Além disso, um dos aspectos mais importantes da contratação das PD está na cidadania e o trabalho é uma das fontes mais ricas de inclusão social.

Assim, cabe à Educação Profissionalizante direcionar esforços visando à formação continuada de educadores que possam atuar na construção de novos ambientes de aprendizagem com compromisso ético e social, colaborando para a inclusão das PD no mundo do trabalho. Superar tal desafio irá refletir em qualidade de vida para as PD e colaborar com novas perspectivas para elas. Assim, poderão acreditar na possibilidade de terem uma profissão, serem produtivos e aceitos como qualquer outro ser que não apresenta as mesmas dificuldades.

Daí a necessidade de novas pesquisas que contribuam para o avanço do processo de inclusão das PDV no mundo do trabalho. E ainda nessa perspectiva, espera-se uma união de esforços entre os órgãos governamentais e a educação, no sentido de ampliar as oportunidades de aprendizagem para as PD; das entidades assistenciais, no cumprimento do seu papel de mediadoras da profissionalização; e da sociedade empresarial, em estarem abertas a vivenciar essa realidade. Esse esforço, por parte da sociedade empresarial, precisa acontecer sem pleitear contrapartida por meio de concessões de benefícios, afinal, é responsabilidade social, o que nos remete a buscar importantes razões para justificar este trabalho investigativo.

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Frente ao desafio de educar na diversidade, muitas escolas, inclusive as voltadas ao ensino profissionalizante, ainda estão distantes de se tornarem instituições educacionais inclusivas. O número de instituições de ensino profissionalizantes que se encontram preparadas para atender em seus cursos PDV é insuficiente⁸, e isso, muitas vezes ocorre, devido a falta de professores especializados ou capacitados para atender às necessidades educacionais especiais das PDV e qualificá-las profissionalmente.

Assim, essa pesquisa é relevante pela necessidade de envolver os professores atuantes no ensino profissionalizante em um processo de formação continuada para que possam contribuir para o ingresso, permanência e inserção das PDV no mundo do trabalho, por meio de uma formação que contemple uma aprendizagem pautada na construção do conhecimento, no contexto das PD e com significado para elas.

A escolha de iniciar esse processo selecionando inicialmente os professores que atuam nos cursos de informática, deu-se por dois fatores: o primeiro, que atualmente o mundo do trabalho tem muitas vezes exigido como pré-requisito, que o candidato ao emprego, possua conhecimentos sobre informática, mesmo que sejam básicos. O segundo, refere-se às possibilidades que o computador pode oferecer no sentido de potencializar as oportunidades de acesso à informação para as PD, como afirma Valente (1991):

“O computador tem sido usado como recurso para administrar os diferentes objetivos e necessidades educacionais de alunos portadores de deficiência, como meio de avaliar a capacidade intelectual destes alunos, e como meio de comunicação, tornando possível indivíduos portadores de diferentes tipos de deficiência, como física, auditiva ou visual, usarem o computador para se comunicar com o mundo.” (VALENTE, 1991, p.63).

Ao tratar da tecnologia de acesso à informação voltada para as PDV, um destaque deve ser dado ao computador, que tem trazido grandes contribuições para que essas pessoas

⁸ INSTITUTO Benjamin Constant uma história centenária. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant. on line, 2000. Apresenta o histórico do Instituto Bejamim Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/downloads/historia_ibc.doc>. Acesso em: 10 jan. 2005.

tenham acessibilidade à informação. Isso pelo fato de armazenar a informação em formato digital, e torná-la disponível de modo flexível para ser acessada e modificada por outros sistemas, como por exemplo, os sistemas amplificadores de telas, os sistemas de saída de voz e os sistemas de saída em Braille.

É importante considerar ainda, o quanto as TIC têm colaborado no sentido de romper o isolamento dessas pessoas que, devido às limitações impostas pela sua deficiência, não têm acesso à informação de forma interativa. No ciberespaço, por exemplo, é possível estruturar um ambiente de aprendizagem telemático, criando recursos e interfaces para a comunicação e desenvolvimento entre usuários de diferentes países e dentro do país, por meio do intercâmbio de informações, diálogos, trocas, listas de discussões sobre temas de interesse, produção de materiais cooperativos, entre outros, visando inserir no contexto das políticas nacionais, favorecendo o acesso e a apropriação dessas tecnologias e contemplando, na diversidade, o real sentido da “educação para todos”.

Considerando ainda que a evolução tecnológica na área computacional gerou contribuições inestimáveis para a acessibilidade das PDV à educação, é válido salientar que a importância das tecnologias está na autonomia que elas proporcionam às PDV. Entretanto, há que considerar que a criatividade do educador e o seu envolvimento juntamente com o aluno deficiente visual na busca da melhor solução para o seu problema de comunicação é imprescindível. Reforçando assim, a necessidade de capacitar o professor para que possa fazer uso de tecnologias, visando potencializar as oportunidades de aprendizagem para as PDV. Em sua ação pedagógica é importante que o professor contemple os pilares propostos por (Delors, 2000, p. 99-100): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Esses pilares sustentam a idéia de que uma educação de qualidade deve ter sua proposta educacional centrada no aluno, ou seja, nos seus interesses, nas suas possibilidades e necessidades básicas de aprendizagem e, sobretudo, na construção de sua autonomia. Para

tanto, o professor precisa criar e favorecer oportunidades educacionais que levem as PDV à apropriação do conhecimento de forma crítica e reflexiva, possibilitando a construção e desenvolvimento de competências necessárias para sua autonomia e participação na sociedade, a partir do estímulo e valorização do trabalho em grupo.

A análise do estado da arte, abarcando uma amostragem de produções relacionadas ao tema desta pesquisa, possibilitou conhecer as tendências mais atuais que orientam a pesquisa e o desenvolvimento. Dessas tendências identificadas e analisadas, destaco as seguintes pesquisas: Carvalho (2001), em sua tese de doutorado, investigou as Soluções Tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior; Wataya (2003), em um estudo de caso para sua dissertação de mestrado, aprofundou estudos sobre o uso de leitores de tela no TelEduc; e Rodrigues (2004), defendeu em sua tese aspectos que colaboram para a Acessibilidade de Deficientes Visuais à Internet. Tal levantamento, possibilitou determinar quais as necessidades de produção de conhecimento seriam relevantes no sentido de favorecer à inclusão das PDV no mundo do trabalho.

Nesta direção, a presente pesquisa está organizada de maneira a retratar e detalhar o que já foi exposto e divide-se nos seguintes capítulos:

Capítulo 2: Referencial Teórico, abordo os marcos teóricos da pesquisa que se fundamentam na articulação dos temas: Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual, Educação Profissionalizante e Formação Continuada. Como ponto de partida, resgato o histórico da sociedade frente à proposta de inclusão. Em seguida, apresento a história da educação profissional e traço um paralelo com a educação profissional para as pessoas com deficiência visual. Busco ainda apresentar as principais dificuldades para inclusão destas pessoas na educação profissional e no mundo do trabalho e argumento sobre a necessidade de educadores capacitados para desenvolver a qualificação profissional das pessoas com deficiência visual e

favorecer sua inclusão no mundo do trabalho, aprofundando reflexões sobre a relevância do trabalho para o ser social.

Capítulo 3: Cenário de Estudo e Investigação, apresento o Senac-SP, sua criação, seu histórico. Em seguida, enfoco a unidade Senac Presidente Prudente, com destaque para a linha de cursos que oferece e sua estrutura organizacional. A intenção desse capítulo é possibilitar ao leitor conhecer as características da Instituição e perceber o potencial que a mesma possui em colaborar para a construção de uma sociedade inclusiva.

Capítulo 4: Objetivos e Percorso Metodológico, retomo o problema da pesquisa e apresento os objetivos geral e específicos delimitando o campo de investigação. Apresento a metodologia adotada para classificar os dados coletados durante a pesquisa, bem como, o percurso metodológico fornecendo detalhes sobre o encaminhamento da investigação.

Capítulo 5: Análise e Interpretação da investigação, aqui, apresento cada **categoria de análise** que foram utilizadas na organização e classificação dos dados coletados. e também suas **características**. Cada fase da investigação é retomada apresentando aos olhos da pesquisadora os aspectos mais relevantes, bem como, a análise e a interpretação, ao mesmo tempo que identifico os princípios norteadores para formação continuada de educadores, que venham a atuar em cursos de informática com PDV.

Capítulo 6: Reflexão sobre o Estudo Desenvolvido, neste capítulo apresento as reflexões sobre o estudo desenvolvido, iniciando pelo resgate do problema e as intenções da pesquisa, seguido pelas conclusões do trabalho e a apresentação das principais constatações.

Desta forma, o capítulo seguinte apresenta o Referencial Teórico, que fundamenta a investigação da presente pesquisa.

Capítulo 2
Referencial Teórico

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, busca-se aprofundar conhecimentos acerca de questões que são imprescindíveis a essa pesquisa. Ao resgatar o histórico da sociedade frente à proposta de inclusão, é possível conhecer as origens de tantos preconceitos e compreender os equívocos que trouxeram tantas conseqüências para as vidas das pessoas com deficiência - PD. Trata-se da história da educação profissional e suas reformulações legais como importantes referenciais para entendermos os preconceitos atribuídos a essa modalidade de educação, a qual no passado foi considerada uma educação assistencialista. É apresentado um resgate histórico em relação à educação para pessoas com deficiência visual e, ainda nesse capítulo, busca-se apresentar as principais dificuldades para inclusão das pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho, traçando um paralelo com a necessidade de educadores capacitados para desenvolver ações educacionais que colaborem para essa inclusão. Por fim, é abordada a formação continuada de educadores que atuam no ensino profissionalizante em um enfoque que favoreça à inclusão das pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho.

2.1 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Muitas vezes, as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, foram mantidas presas em hospitais psiquiátricos, manicômios, instituições segregadoras ou mesmo escondidas pelos parentes dentro de suas próprias casas. Mesmo possuindo condições de viver em sociedade, não lhe eram dadas as devidas oportunidades.

Ao longo dos séculos, foram consideradas como pessoas amaldiçoadas e impuras, ou especiais, com capacidades mágicas, sábias, adivinhas, heróis ou vítimas – mas nunca normais.

As reflexões a cerca das PD, já acontecem há algum tempo e vem crescendo constantemente, a partir de manifestos vinculados aos movimentos de PD e seus familiares, reunidos em grupos organizados.

A partir da década de 1950, a sociedade empenhou-se pela prática não-discriminatória, dando início a um movimento chamado integração. Tal movimento mobilizou a sociedade a abrir-se à presença das minorias, especialmente as PD. Contudo, esses cidadãos “diferentes” deveriam “esforçar-se” para pertencer à sociedade. Assim, era oferecido a eles reabilitação, em turmas especiais nas escolas, acesso arquitetônico aos locais públicos, postos de trabalho diferenciados – porém sempre com a condição de que as pessoas com deficiência estivessem em condições de aproveitá-las, ou seja, o esforço deveria partir exclusivamente delas.

Na década de 1960, dois acontecimentos possibilitaram um novo olhar da sociedade para com as PD, um deles foi a reintegração à sociedade de ex-combatentes que se tornaram deficientes após a Segunda Guerra Mundial; o outro, refere-se à diferenciação entre deficiência mental e doença mental, feita por cientistas em diversas nações – permitindo que muitas pessoas com deficiência mental fossem liberadas de hospícios e hospitais.

Em 1979, por solicitação da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – (UNESCO), um grupo de especialistas de quatro países – Suécia, a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, atual Rússia, os Estados Unidos da América e o Uruguai – que haviam desenvolvido um modelo avançado voltado à educação de PD, redigiu o Projeto Principal de Educação, direcionado às instituições de ensino latino-americanas. Seu

principal objetivo era democratizar as escolas, torná-las mais acessíveis a todos, sem distinção.

Diante deste cenário, a Organização das Nações Unidas - ONU, após a publicação da Declaração de Princípios da organização não-governamental “*Disabled Peoples’International (DPI)*”, instituiu o ano de 1981, como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência.

Os anos seguintes, de 1982 a 1993, ficaram definidos como a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência. Por toda essa década, foram e ainda atualmente, são discutidos, aprovados e publicados documentos e declarações mundiais em torno da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT em 1983, divulgou, em 20 de junho de 1983, dois documentos: Convenção nº 159 e a Recomendação nº 168¹, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, demarcando princípios e ações para políticas sobre o tema nos países. A OIT preconiza que a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho é assunto de empregadores, organizações de trabalhadores, entidades de pessoas com deficiência e órgãos comunitários, entre outros – uma questão da sociedade como um todo.

Nesse período, o Brasil apresenta a Constituição Federal de 1988, documento de crucial importância e que garante a todos os cidadãos, sem exceção, todos os direitos sociais. No ano seguinte, é criada a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, que criminaliza o preconceito e em seu artigo 8º define como crime “recusar ou fazer cessar a matrícula da pessoa com deficiência”. A negação do direito a atendimento médico ou a empregos públicos ou privados, também é considerada criminosa e impõe penas de um a quatro anos de prisão e multa. Essa mesma Lei, também criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora

¹ Cf. Convenção nº 159 e Recomendação nº 168. 1983. Genebra. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/deficiente/legislacao/conv159.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2005.

de Deficiência – (CORDE), responsável pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Lei 7.853 ainda elegeu o Ministério Público como o órgão responsável por atuar em casos discriminatórios em todo o território nacional.

Em 1990, a UNESCO volta a se manifestar em apoio à inclusão, na área da educação, realizando a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento retomou algumas das considerações feitas pelo Projeto Principal de Educação - UNESCO/1968 - e apresentou como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e apresentar uma nova proposta educacional mundial: a educação para todos.

A sociedade inclusiva tem seus princípios voltados à igualdade, à equidade e à disponibilização de condições para essa igualdade, a inclusão considera a necessidade de mudanças na sociedade para que todos, sem distinção de grupo, raça, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica, possam desfrutar de uma vida sem exclusões.

No Brasil, o conceito de sociedade inclusiva começou a tomar a consciência da sociedade, em meados da década de 1990, a partir de discussões que passaram a acontecer nos meios acadêmicos, sensibilizando para o reconhecimento de que todos os cidadãos têm direito a uma vida digna, sem exceção.

Diante do crescimento das discussões em relação à inclusão, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, foi criada no Brasil, para tratar da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos públicos.

No ano seguinte, o Brasil dá um novo passo rumo à inclusão e a partir da Lei nº 8.213, de 25 de julho 1991, todas as empresas com 100 ou mais empregados devem reservar de 2% a 5% de suas vagas para beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas. Os planos de benefícios da Previdência Social também são contemplados pela Lei.

Ainda em 1991, é publicada a Resolução 45/91, da ONU, a partir da qual a sociedade pôde ver nascer o conceito da “*sociedade inclusiva*”, ou “*sociedade para todos*” – regida pela inclusão, contrapondo os princípios do *movimento de integração (década de 1950)*, “que sempre estavam voltados a idéia de que as pessoas com deficiência é que deveriam preparar-se para serem merecedoras dos direitos sociais” (CARNEIRO, 2003, p.152).

“A assembléia geral solicita ao Secretário-geral, uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010.” Assim, começa a Resolução 45/91 da ONU², assinada pelos 189 países membros. Essa resolução acelerou as mudanças que já aconteciam na maioria das nações e a partir dela, encontros mundiais e seus respectivos documentos e convenções reafirmaram o processo de abertura da sociedade para as mudanças propostas pela inclusão.

Avançando em direção à consolidação do novo conceito, em 1993, a ONU publicou a Resolução 48/96, normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Com 22 normas apresentando requisitos e medidas de implementação para a participação de todas as pessoas na sociedade, a Resolução concretiza o Programa Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, criado em 1982 pela ONU. Nele, havia sido oficializado o conceito de equiparação de oportunidades – a transformação dos serviços da sociedade em benefícios de todos. Atividades, serviços, documentação e informação devem estar disponíveis para todos sem exceção. O documento pede atenção especial a pobres, mulheres, idosos, crianças, trabalhadores migrantes, pessoas com deficiência dupla ou múltipla, às minorias étnicas e aos refugiados políticos com necessidades especiais.

² Cf. Resolução nº 45/91, de 14 de dezembro de 1990. Traduzida por Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=11601&s=documentos>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

Em junho de 1994, a UNESCO realiza o Encontro de Salamanca, na Espanha, reunindo representantes de mais de 90 países para discutir a “educação inclusiva” – quando o termo foi pela primeira vez utilizado³. A Declaração de Salamanca, resultado do encontro, é considerada internacionalmente como um dos mais importantes textos referentes à inclusão, contendo princípios para sua concretização. Segundo o documento, as escolas devem se adaptar às necessidades de todos os alunos, incluindo os que se encontram à margem da sociedade por preconceitos raciais, econômicos, lingüísticos, étnicos ou sociais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, a LDB, passa a admitir a substituição do ensino regular pelo especial, criando uma divergência em relação à Constituição de 1988, que em seu artigo 205 e próximos, denomina o ensino especial como apoio, não podendo substituir o direito do aluno à educação compartilhada com os demais colegas, em ambiente de convivência com pessoas também diversas.

Surge então no Brasil, a Portaria nº 4.677, de 29 de julho de 1998 do Ministério da Previdência e Assistência Social, para estabelecer que as empresas com (100) cem ou mais empregados ficam obrigadas, a partir dessa Portaria, a destinar 2% a 5% das vagas para os beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência.

Cabe salientar que, mesmo diante de tantos movimentos em prol da inclusão no Brasil, duas legislações são consideradas mais relevantes quando se trata da defesa dos interesses das pessoas com deficiência: a Constituição Federal e o Decreto nº 3.956, que promulga a Convenção da Guatemala, como é chamada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação de Pessoas Portadoras de Deficiência. Assinada pela Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, a convenção foi criada durante Assembléia

³ Cf. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994]. Genebra: UNESCO, 1994^a. 47P.

Geral da Organização dos Estados Americanos - OEA. Os países participantes comprometeram-se a propagar medidas legais para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Segundo a Convenção da Guatemala – em 28 de maio de 1999 - nenhuma diferenciação entre as pessoas pode ser baseada na deficiência. Outro detalhe importante é a participação dos cidadãos com deficiência nas avaliações e no desenvolvimento das estratégias públicas para a inclusão.

Ainda em 1999, no dia nove (9) de setembro, a Carta para o Terceiro Milênio foi aprovada em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da *Rehabilitation International*. Definiu a situação das pessoas com deficiência, propôs medidas de proteção aos seus direitos e seus princípios defendem o empoderamento e a inclusão permanente.

“No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO⁴ é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos, constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.”

Em dezembro de 1999, entra em vigor no Brasil, o Decreto nº 3.298, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo mais diretrizes em educação, saúde, desporto, trabalho, cultura, lazer, turismo, acessibilidade, habilitação e reabilitação profissional e capacitação de profissionais especializados. Também obriga as empresas com 100 ou mais empregados a destinar 2% a 5% de suas vagas a reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas.

Igualmente no sentido de favorecer à inclusão, duas novas Leis e um Decreto foram instituídos em 2000 no Brasil: a Lei nº 10.048, que garante às PD atendimento

⁴ Cf. Carta para o Terceiro Milênio. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=8973&s=documentos>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

prioritário, juntamente com as gestantes, lactantes, indivíduos com mais de 65 anos e pessoas com criança de colo; o Decreto nº 3.691, delibera sobre o transporte de pessoas carentes com deficiência. Assegura o passe livre para pessoas carentes com deficiência, regulamentando a Lei nº 8.899, de junho de 1994, e dispõe sobre os direitos dos cidadãos com deficiência em relação ao transporte coletivo interestadual; e ainda a Lei nº 10.098, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade, para os setores de transportes, comunicação e sinalização e garante a eliminação das barreiras de comunicação.

Em 5 de junho de 2001, a Declaração Internacional de Montreal, define que o desenho inclusivo deve ser adotado pelos governos, empregadores, trabalhadores e comunidade.

Neste mesmo ano, as Diretrizes Básicas para a Educação Especial na Educação Básica, foi criada no Brasil, em setembro de 2001, por meio da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação. Na sequência, a Convenção da Guatemala foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, acontecimento considerado de grande importância para os especialistas, uma vez que até então, variadas leis dispunham sobre aspectos da inclusão das pessoas com deficiência, - sendo a mais importante, a Constituição Federal de 1988. Entretanto, a Carta Magna Brasileira é pontual, assegura a todos os cidadãos os direitos sociais, especificamente àqueles com deficiência, trata do mundo do trabalho e da acessibilidade arquitetônica.

A Declaração de Madri⁵ foi aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, durante o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. A Declaração estabeleceu parâmetros para a implementação da sociedade inclusiva.

⁵ Cf. Declaração de Madri. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/deficiente/madri.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2005.

Outro documento que volta-se à inclusão é a Declaração de Sapporo⁶, aprovada no dia 18 de outubro de 2002, por três mil (3.000) pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da *Disabled Peoples' International - DPI*, realizada em Sapporo, Japão.

E a Declaração de Caracas⁷, entre outros aspectos, elegeu 2004, como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias, almejando à vigência efetiva das normas sobre a equiparação de oportunidades para PD e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Foram convidados os Governos e Parlamentos dos países latino-americanos para fazerem a mesma declaração em seus respectivos territórios e Regiões, por meio dos respectivos organismos.

Mesmo diante de tantas ações destinadas a mudar a mentalidade social em relação às pessoas com deficiência e disseminar a proposta de inclusão, após um longo período de exclusão social, as práticas da integração – concebidas na década de 1950 - ainda estão muito presentes no cotidiano. Segundo Sasaki (1997):

“Podemos considerar que estamos vivendo a fase de transição entre o movimento *integracionista* – para o *inclusivista*. Portanto é compreensível que, na prática, os dois processos sociais co-existam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prepondere.” (SASSAKI, 1997, p.43).

Essa mudança, lenta e gradual, é permeada por conflitos que continuam fazendo as PD viverem as injustiças de uma sociedade que necessita quebrar paradigmas e preconceitos e caminhar para uma sociedade inclusiva.

⁶ Cf. Declaração de Sapporo. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_73.htm> Acesso em: 21 fev. 2005.

⁷ Cf. Rede Ibero-Americana de Organizações não-governamentais. Declaração de Caracas. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/doc_declaracao_de_caracas.asp>. Acesso em: 21 fev. 2005.

2.1.1 Sociedade Inclusiva: novos paradigmas

A semente do conceito sociedade inclusiva foi lançada em 1981 pela ONU, quando instituiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Essa semente cresceu durante a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência, no período de 1983 a 1992. O crédito desse crescimento deve ser dado a implementação do documento “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência”. Por quase duas décadas, a sociedade vinha sendo convidada a criar oportunidades iguais para as pessoas com deficiência, o que significava mudar a própria sociedade para que elas pudessem apropriar-se de seus direitos.

Em março de 1995, a ONU menciona o conceito de sociedade inclusiva, no relatório sobre a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, que contém dois documentos: a Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social e o Programa de Ação da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social. Em um trecho do relatório, a ONU afirma que:

“[...] a sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito”. (RELATÓRIO, 1995, p.9).

No Brasil, desde 1995, o conceito de sociedade inclusiva, vem sendo crescentemente mencionado em traduções e textos originais em português, assim como em palestras e eventos que buscam caminhos para a implementação das 22 normas de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Tal conceito é mais recente do que os conceitos de educação inclusiva, lazer inclusivo e empresa inclusiva, os quais já eram aplicados na década de 80 nos EUA, na Europa e em alguns outros países.

Diante do exposto, fica confirmado que o conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, em decorrência natural da

implementação dos princípios de inclusão na educação, no mundo do trabalho, no lazer, recreação, esporte, religião, artes e família. Entretanto, ainda há muito que se esclarecer sobre o conceito de sociedade inclusiva.

Sasaki (1997), afirma que:

“Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno das pessoas portadoras de deficiência.” (SASSAKI, 1997, p.27).

É importante entender alguns conceitos, preconceitos e conseqüentes estereótipos e estigmas que permeiam o tema sociedade inclusiva. Inicialmente, vamos considerar os conceitos pré-inclusivistas, onde o termo *modelo médico da deficiência* influenciou fortemente a sociedade a acreditar que a PD tem a necessidade de ser curada, para então ter o direito de participar da sociedade, aumentando a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas atitudes em relação às PD.

Sasaki (1997), ao referenciar a dissertação de mestrado da psicóloga Araci Nallin, considera que há muitas décadas, os centros de reabilitação vêm colaborando na disseminação do *modelo médico da deficiência*, por enfatizarem em sua prática institucional, o distúrbio, a doença e a deficiência quando deveriam focar as necessidades de incrementar as capacidades restantes da PD.

Outro termo incorporado aos conceitos pré-inclusivista, foi a *integração social* que surgiu para derrubar a prática de *exclusão social* a que as PD foram submetidas por vários séculos. No final da década de 60, o movimento pela *integração social* começou a inserir as PD nos sistemas gerais como educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa nova abordagem fez nascer o princípio de *normalização* e seu respectivo processo: o *mainstreaming*.

Segundo Mantoan (1997b, p. 120), “a normalização visa a tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Assim, as PD eram encaixadas em um mundo semelhante ao que as pessoas ditas “normais” vivem, entretanto separadas.

Os avanços na tentativa de integração, levaram ao desenvolvimento do princípio de *mainstreaming*, termo empregado para significar ações voltadas a levar os alunos ao mais próximo possível dos serviços educacionais disponíveis na comunidade. “A prática do *mainstreaming* correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva” (SASSAKI, 1997, p.33).

Por conseguinte, tanto o princípio da *normalização* como o processo de *mainstreaming* colaboraram substancialmente para que a comunidade acadêmica, as instituições sociais e as organizações voltadas a atender as pessoas com deficiência, desenvolvessem conhecimentos e experiências de integração. Assim, por volta da década de 90, perceberam e passaram a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social, não era suficiente para acabar com a discriminação que havia e nem poderia propiciar a igualdade de oportunidades. As formas de integração social não requerem mudança de atitude por parte da sociedade. Esta, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de se adaptarem a ela.

Posteriormente ao movimento de integração, surgem os conceitos *inclusivistas*, que valorizam e visam à inclusão, referindo-se à autonomia – no sentido do domínio no ambiente físico e social; a independência – que implica na capacidade de decidir sem depender de outras pessoas; e o *empowerment* – entendido como o processo pelo qual uma pessoa usa seu poder pessoal (força interior) para fazer escolhas e tomar decisões.

Cabe enfatizar que no contexto das PD, a autonomia e a independência são conceitos distintos. Uma pessoa maior de 18 anos pode ter autonomia para ir a uma boate, contudo pode ser totalmente dependente de uma companhia para ir. Ou ainda, um cego pode

ter independência para ir a um restaurante sozinho, entretanto, não terá autonomia para ler o cardápio, se este não estiver em Braille. Diante de tal situação, seu *empowerment* poderia levá-lo a reivindicar seus direitos e instigá-lo até mesmo a se reunir com outros cegos e propor uma ação judicial para que todos os restaurantes da cidade adotem um cardápio em Braille.

Os três conceitos devem ser entendidos como um apelo à sociedade, para que reconheça a existência do poder pessoal na PD e que seja respeitado o direito delas de usá-lo como e quando lhes forem convenientes.

Ainda no sentido de compreender o conceito *inclusivista*, é válido ressaltar o termo *equiparação de oportunidades*. Sasaki (1997), cita um trecho do documento *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, que traz a seguinte definição para o termo:

“O termo equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência.” (SASSAKI, 1997, p. 40).

É essencial equiparar as oportunidades para que todas as pessoas, inclusive as com deficiência, possam ter acesso à estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais, e assim possam alcançar seus desejos e objetivos.

Consciente dos conceitos *inclusivistas*, a sociedade poderá participar ativamente na construção de uma sociedade inclusiva. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve mudar suas atitudes, aceitando que ela é que deve ser capaz de atender às necessidades das PD.

Desta forma, Sasaki (1997), diz que:

“A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.” (SASSAKI, 1997, p. 42).

Atualmente, o conceito de inclusão social encontra-se baseado no modelo social da deficiência, que pode ser entendido como os problemas que a sociedade impõem às PD, causando-lhe incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais devido aos ambientes restritivos, as políticas discriminatórias, ao preconceito, aos padrões de normalidade e a desinformação.

Assim, assistimos as passagens da *exclusão social* total para o *atendimento especializado segregado* e depois para a *integração social*. Atualmente, as PD lutam por sua *inclusão*, entendida nesse contexto como um processo onde todos procuram adaptar-se visando à equiparação de oportunidades na escola, no lazer, nos serviços de saúde e em todos os demais aspectos da vida, possibilitando o desenvolvimento de todos e, principalmente, sua participação no mundo do trabalho, aspecto que nos remete à educação profissional, seus modelos e cenários.

2.1.2 Educação Profissional e Inclusão

No Brasil, a educação profissional foi concebida tomando como modelo a sociedade capitalista, separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho era distinguida entre os que “pensam” e os que “fazem”. Ao trabalho que envolvia esforço físico e braçal foi associada à idéia de sofrimento e dificuldade. Entretanto, era agregado status ao trabalho que exigia o pensar.

Assim, em um país de economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para países ricos, independente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, os trabalhadores manuais sempre foram relegados a uma condição social inferior, pois essa mão-de-obra não requeria estudos, conhecimentos, nem ao menos qualificação profissional.

A herança colonial escravista influenciou as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. Essa visão – que desconsiderava a formação intelectual e acadêmica para a maioria da população – “começou a ser reconsiderada, quando o exercício profissional se tornou efetivo e o ensino profissional passou a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, por volta de 1910” (SENAC, 2001. p. 12)⁸.

O cenário que se apresenta hoje para a educação profissional, contrapõe a sua concepção, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A educação profissional volta-se para uma nova forma de relação entre a ciência e o trabalho, onde o “fazer” é substituído por “ações” que articulem os pilares propostos por Delors (2000): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, indicando novos rumos para esse nível de ensino.

Sobre isso temos as considerações de Mazzotta (2001):

“[...] realizando um resgate do relatório Jacques Delors, elaborado sob os auspícios da Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que as aprendizagens necessárias a todo ser humano se estendem por toda a vida devendo, por isso, a educação basear-se em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Em face disso, embora os sistemas escolares tendam a privilegiar o acesso ao conhecimento, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada.”(MAZZOTTA, 2001, p. 19).

Para que se possa entender as dificuldades encontradas pelas PD, faz-se necessário contextualizar o cenário histórico da Educação Profissional no Brasil.

2.1.3 Contextualização Histórica e Legal da Educação Profissional no Brasil

Na época da chegada da família real ao Brasil, a educação praticamente estava nas mãos dos jesuítas, que haviam organizado um sistema para um grupo muito limitado de

⁸ Cf. SENAC. DN. Referenciais para a educação profissional. Senac 2001. Rio de Janeiro, 2001.

peessoas pertencentes à classe dominante, ficando o povo excluído. Assim, foram necessárias a tomada de uma série de medidas, além de uma imediata organização administrativa.

As principais mudanças começaram a ocorrer no quadro das instituições educacionais, quando da chegada do príncipe regente D. João. Entre elas, a mais importante foi a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Nesse mesmo período, o príncipe regente criou os colégios das fábricas, considerados marcos iniciais da instalação de um sistema de educação para o trabalho.

No período monárquico, havia poucas escolas primárias, dos liceus provinciais em cada capital de província e dos colégios particulares em algumas cidades importantes, alguns cursos normais, o Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1856, e alguns cursos superiores com predominância do ensino jurídico.

Nas últimas décadas da fase imperial, ocorreu um crescimento substancial da classe média, que era formada por funcionários públicos, profissionais liberais, comerciantes, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas. Estes passaram a pressionar o governo para a abertura de novas escolas, pois acreditavam que a educação traria oportunidade de ascensão social. Assim, a velha mentalidade escravocrata não era privilégio apenas da classe dirigente, também marcava as massas que se acostumaram a relacionar o trabalho com a escravidão.

Com a Constituição da República de 1891, formalizava-se oficialmente a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

O crescimento acelerado da classe média brasileira exigiu reformulações urgentes no sistema educacional e na formação profissional. A elite intelectual, influenciada pelas idéias liberais e pelo pensamento científico – positivista, defendia mudanças, tais como: abolição dos privilégios aristocráticos, separação entre Igreja e Estado, instituição do

casamento e do registro civil, abolição da escravidão e oportunidade de educação - o que era entendido como solução para os problemas fundamentais do país na época, o que se perpetua até os dias atuais, sendo inclusive chavão nos discursos políticos.

No final do século XIX, o quadro educacional não apresentava muitas mudanças, o ensino primário permanecia abandonado e era considerado desnecessário à população pobre; o ensino secundário voltava-se à preparação ao curso superior. Era moldado com bases na educação estrangeira e destinado exclusivamente para as classes dominantes e média. Ainda, a educação profissional limitada às escolas de artes e ofícios, que reforçavam seu caráter assistencialista.

Em 1906, a educação profissional passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial e agrícola, voltada à preparação de operários para o exercício profissional.

Nessa época, ocorreram a instalação de várias unidades da Federação, dezenove escolas de aprendizes artífices, financiadas pelo próprio Estado. Essas escolas ofereciam ensino profissional aos mais desfavorecidos e significaram para a sociedade brasileira as primeiras ações concretas para a organização da educação profissional.

Nos anos 20, os intelectuais fundamentaram o movimento renovador da educação brasileira, apoiados nas pedagogias americanas. Criaram a Escola Nova, que prometia uma escola pública e gratuita, conduzida pelo Estado. Essas ações sustentavam a crença de que pela ciência se construiria um sistema educacional de qualidade. O movimento Escola Nova não alcançou resultados relevantes, suas realizações foram restritas ao ensino primário. Ao final dos anos 1920, nada havia mudado realmente no que se refere à educação como um todo, nem ao menos à formação profissional.

Foi na década de 1930, momento em que se iniciava o processo de industrialização no país, que se firmou um marco referencial na história da educação nacional. Assim, em virtude da queda da bolsa de Nova York e da crise do café, foi necessário substituir o que era importado, exigindo um esforço redobrado para a criação de escolas que possibilitassem à formação de mais recursos humanos para atender às novas exigências do processo de produção. Segundo Romanelli (1997), o país acabava de enfrentar, na década de 30, uma de suas grandes crises econômicas. Passava-se assim para um modelo de substituição de importações (devido à economia de guerra no início da década de 40, que impunha restrições às importações), abandonando a forma tradicional de industrialização. A preocupação com a formação de mão-de-obra, portanto, ocorre entre as duas grandes guerras, mais especificamente durante o Estado Novo no esforço de criação da Indústria de Base. A conjuntura internacional possibilita o aparecimento de nosso parque industrial (ainda incipiente), juntamente com o enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura, à pecuária e à mineração (devido à crise de 29/30). Eram necessárias, portanto, mudanças no sentido da preparação de mão-de-obra. A indústria exigia um modo prático e rápido de fazer uma formação mínima do operariado. As classes médias não estavam interessadas no ensino profissional de grau médio e o sistema educacional não possuía infra-estrutura para implantação do ensino profissional em larga escala.

Segundo Romanelli (1997):

“Recorreu pois ao governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A Confederação Nacional das Indústrias. Criava-se então o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Quatro anos depois era criado o SENAC, que tinha a mesma estrutura do SENAI.” (ROMANELLI, 1997, p. 168).

Nesse período, a Câmara dos Deputados discutia intensamente sobre a expansão do ensino profissional, sugerindo sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Assim, foi implantado o Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional

Técnico, que completou seu trabalho na década de 1930, com a criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública, e do Trabalho, Indústria e Comércio.

A primeira tentativa de concepção de um sistema de educação nacional que estabelecia normas e diretrizes, aconteceu em 1931, quando o ministro Francisco Campos, do governo Getúlio Vargas, empreendeu uma reforma educacional que tinha como objetivos a regulamentação e a organização do ensino secundário. O Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Sua importância estava no fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos profissionalizantes.

Os educadores que vinham debatendo suas idéias desde 1920, publicaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros integrantes do movimento denominado Renovação Educacional. Eram defensores de uma escola pública, gratuita e leiga, e foram rotulados pelos educadores católicos de comunistas.

Entretanto, foi somente na Constituição de 1937 que a educação profissional se viu pela primeira vez contemplada, quando o trabalho manual foi reconhecido como parte da educação, em um documento oficial. Assim a Constituição de 1937, em seu artigo 128, declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares - contrapondo a Constituição de 1934, que determinava como dever do Estado, União e Município, o direito às artes, ciências e educação. Ainda em seu artigo 129, considera que é dever da Nação, dos Estados e do Município, assegurar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em todas as escolas primárias, normais e secundárias; recomenda ainda providências ao programa de política escolar quanto ao ensino pré-vocacional e profissional para as camadas menos favorecidas; e ainda, determina o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

Mudanças foram processadas na relação entre educação e desenvolvimento, conseqüências da necessidade de modernização e de mão-de-obra especializada para atuar nas indústrias. Na educação, o crescimento da demanda pressionou a expansão do sistema educacional. Segundo Romanelli (1997), uma expansão jamais vista antes. Tal expansão teve caráter apenas quantitativo, pois acabou sendo reprimida pela falta de equalização na oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e pelo marcante aspecto de discriminação social.

Frente a esse cenário, a política educacional voltou-se para a formação profissional, mas sem conseguir superar seu caráter dicotômico e dualista que separava o trabalho intelectual do manual, e acabava determinando na sociedade um tipo de divisão de acordo com a classe da qual o indivíduo se originasse. Este panorama tem seus efeitos no processo educacional profissional cujo público são as PD.

2.1.4 Educação Profissional da Pessoa com Deficiência

Para compreender o problema abordado nesta pesquisa, torna-se necessário estabelecer um quadro teórico com amplitude suficiente para tratar a história específica da educação profissional das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal do Brasil, no art. 227, responsabiliza todos quanto à assistência integral às pessoas com deficiência: família, sociedade e Estado. Na alínea II do § 1º do mesmo artigo, o texto constitucional coloca como dever do Estado:

“[...] a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.” (BRASIL, 2000).

“Às pessoas portadoras de deficiência, assiste o direito inerente a todo e qualquer ser humano de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos

direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível.” (art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência).

Acrescentamos como parâmetro para reflexão, o texto dos *Referenciais para a Educação Profissional Senac*, sobre o Sistema Modular, particularmente quanto à flexibilidade: “A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades”⁹. É evidente que as possibilidades das PD devem ser consideradas, além de merecer um tratamento apropriado por ocasião do estabelecimento de métodos e prazos, garantindo o respeito ao tempo do aluno e a qualidade da capacitação oferecida.

Ao resgatar à Resolução nº 2 do CNE/CEB, no seu art. 17, podemos identificar essa reflexão, no sentido de não permitir um trabalho que exclua a pessoa na sua relação com o mundo social e do trabalho:

“Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidade educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 2001).

Podemos citar ainda, o Decreto 914, de 6 de setembro de 1993, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, segundo a qual, Estado e sociedade civil devem “proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho” (Cap. III, Das Diretrizes, art. 5).

A Lei 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, entre 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com “necessidades educacionais especiais”, trata entre outros aspectos do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios –

⁹ Cf. SENAC. DN. Referenciais para a educação profissional. Senac 2001. Rio de Janeiro, 2001.

inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos.

Ainda, considerando o futuro profissional da PD, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, alerta os sistemas de ensino quanto à educação especial para o trabalho, destacando “a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (art. 59, alínea IV).

Ao analisar as políticas educacionais, é possível resgatar práticas e atitudes que vêm na maioria das vezes expressando uma interpretação equivocada sobre educação para as pessoas com deficiência. De acordo com Mazzotta (1996):

“[...] Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é freqüente a referência à situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.” (MAZZOTTA, 1996, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adaptados às pessoas com necessidades especiais educacionais apresentam sugestões para facilitar as atividades educacionais que serão desenvolvidas por PD. Entretanto, tal conduta não colabora para a emancipação dessas pessoas, pelo contrário. “A pessoa se torna ‘deficiente’, pelo lugar que é dado a ela na escola, muitas vezes, o professor já diz o que ela tem, o que dizer e como dizer. Quando tomamos o diagnóstico médico como verdade singular, não estamos dando a oportunidade para as pessoas portadoras de deficiência emanciparem e perceberem que têm seus lugares na escola”. (informação verbal)¹⁰.

No Brasil, as ações educacionais voltadas a atender as PD não são eficazes, não por falta de Lei, mas sim por falta de ações de responsabilidade social, mais incisivas por

¹⁰ por Maria Tereza Égler Mantoan durante a Palestra: O Direito de ser sendo diferente na escola, Unesp Campus em Presidente Prudente, em 02 de Março de 2005.

parte das instituições de ensino, que muitas vezes, se apresentam indiferentes à realidade social e recusam-se a investir em tecnologia de acesso e profissionais especializados para atender a essa fatia marginalizada da sociedade, entendendo que eles não trarão resultados financeiros atrativos ou compensatórios.

A relação entre educação e desenvolvimento econômico, educação e democracia, historicamente, está na base das propostas educacionais da sociedade brasileira neste final de século. A garantia ao acesso da população à educação significa, fundamentalmente, a oportunidade de desenvolvimento social e econômico para todos.

As barreiras enfrentadas pelas PD, para alçarem o desenvolvimento social e econômico são complexas. No que tange às exigências da sociedade, esses indivíduos são vistos como merecedores da “caridade pública” em função de seu comprometimento. O desempenho esperado das PD é preconceituosamente sempre inferior ao de um indivíduo “normal”, “como se lhes faltasse a própria essência da humanidade, a racionalidade” (PAULA, 1996, p. 99). Os projetos de profissionalização precisam conscientizar à sociedade de que, o trabalho produtivo possibilitará à pessoa com deficiência atingir seus objetivos como ser social, pois é por meio do trabalho que o ser humano cresce.

Côncios da necessidade de construir uma sociedade inclusiva, devemos entender que as pessoas com deficiência possuem direitos como sujeitos sociais e são “diferentes” sim, em função de suas limitações e potencialidades, e por este motivo, em algumas situações, não podem competir de forma igual uns com os outros em relação ao trabalho no mundo competitivo.

Sobre estes aspectos, Silva (1993) evidencia:

“O mundo do trabalho, de outra parte, no qual todos devem dar seu mergulho é um só. Ele mantém alguns critérios de aceitabilidade ou de rejeição, que podem independer de a pessoa ter ou não ter o corpo perfeito ou todos os sentidos em boa ordem. O critério mais comum de aceitabilidade gira, sim, em torno da ausência de anomalias físicas e mentais, mas gira também em torno da eficiência pessoal e profissional. Não a carta de apresentação, de referência ou de apadrinhamento (...) muito

embora possa significar um fator decisório em muitos casos.” (SILVA, 1993, p. 114).

A dificuldade fundamental de inserção da PD no mundo do trabalho não é, absolutamente, a capacidade e limitação daquele. A essência do problema está na conscientização da sociedade quanto à contribuição que a PD pode lhe oferecer por meio de seu trabalho. Além disso, são bastante reduzidas as possibilidades de qualificação profissional, onde se verifica que a grande maioria das instituições profissionalizantes não oferecem atendimento adequado às necessidades educacionais dessas pessoas.

A educação para a PD não deve enfatizar as dificuldades que ele enfrenta pela sua condição, e sim suas possibilidades de acerto. O processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado na pessoa e no seu potencial, e daí decorre a importância do educador não apenas estar informado sobre a patologia desse aluno, mas sim estar preocupado em descobrir seus desejos, suas habilidades, seu potencial e a maneira mais adequada de recebê-la.

Urge que as instituições profissionalizantes adotem medidas eficazes oportunizando a participação ativa das PD nas mais diversas ações educacionais oferecidas. Para isso é necessário investir na contratação de educadores especializados ou na capacitação dos educadores que já compõem a equipe, bem como em tecnologia de acessibilidade educacional, além de adotar uma série de medidas tais como:

- adaptação de infra-estrutura (construção de rampas, adaptação de portas e banheiros, adequação de lavabos, bebedouros, mobiliário, telefones);
- adequação de tecnologias aos alunos com deficiência visual com equipamentos como: sistema de síntese de voz, impressora Braille, equipamento para ampliação de textos;
- elaboração e/ou aquisição de materiais didáticos (impresso, vídeo, CD-ROM) observando as especificidades lingüísticas dos alunos com deficiências visual (Braille/áudio) e auditiva (Língua Brasileira de Sinais – Libras);

- capacitação de todo corpo docente e equipe de funcionários no que tange aos aspectos de relacionamento, comunicação, práticas pedagógicas e metodológicas que envolvem a inclusão das PD.

Exercer uma atividade produtiva é de grande importância para a vida de todos os seres humanos. É de importância não apenas financeira, mas também se refere à possibilidade de levar as pessoas a serem independentes em termos sociais e pessoais. Neste sentido, a profissionalização pode ser considerada uma atividade produtiva à medida que possibilita às pessoas desenvolverem um trabalho no meio em que vivem, considerando suas condições culturais e diferenças individuais.

Conforme Sasaki, (1996), “a educação inclusiva e o emprego apoiado podem ser vistos como dois movimentos distintos, porém ambos possuindo alguns aspectos básicos em comum” (SASSAKI, 1996, p.82). Um dos aspectos é que ambos os movimentos defendem a necessidade de atender a todos o tipos de deficiência: mental, física, visual, auditiva, múltipla, as de dificuldade de aprendizagem e as deficiências de desenvolvimento. Um outro aspecto consiste em que ambos os movimentos apontam a comunidade como o lugar onde as PD querem e devem viver, trabalhar, etc... E ainda, em ambos os movimentos existe claramente um deslocamento de abordagem, abandonando o ambiente segregado (asilos, oficinas protegidas de trabalho, etc...) para conquistar definitivamente o ambiente aberto, incluído, competitivo, na comunidade.

Os dois movimentos propiciam a PD a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões quanto ao como, quando, quanto, onde e o que fazer para suas necessidades pessoais, profissionais, sociais, etc... Este processo se chama *empowerment* – “o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões.” (SASSAKI, 1996, p.2).

A educação inclusiva evoluiu muito nos últimos anos, mas ainda há falhas. A especialização do educador que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ainda é muito precária. De fato, a educação por si só já é bastante falha, mas no caso da educação profissionalizante, essa fragilidade se torna mais evidente em função do perfil dos educadores que atuam nessa modalidade de educação. Segundo Gomes e Marins (2004), “a maioria desses profissionais, não apresenta formação pedagógica, nem mesmo experiência docente”. É necessário que o educador do ensino profissionalizante considere a possibilidade de ter em sua sala de aula PD e compreenda que elas precisam de diferentes estímulos.

O sistema profissional de ensino público e privado precisa investir, cada vez mais, na preparação profissional e humana dos seus educadores e buscar estabelecer integração entre empresa e escola. Assim, haverá maior conhecimento da correspondência entre as exigências das tarefas profissionais e alcance das PD, resultando em melhor adequação, visando a sua profissionalização, tema que será discutido a seguir.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A Organização das Nações Unidas estima que (10%) da população mundial apresenta algum tipo de limitação, incluindo-se as restrições leves, moderadas e severas. Considerando essa estimativa, são mais de (600) milhões de pessoas com deficiências no mundo.

No Brasil, os resultados da Tabulação Avançada do Censo Demográfico 2000¹¹, indicaram que aproximadamente 24,5 milhões de pessoas, ou (14,5%) da população brasileira, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência.

Pelos cálculos da Organização Mundial de Saúde, entre as PD existentes no Brasil, 50% têm limitações mentais; 20% deficiência física, 15% auditiva; 5%, visuais e 10% possuem deficiências múltiplas.

As definições de “deficiência” estão sempre sendo revistas. A Organização Mundial da Saúde – OMS, apresenta os seguintes conceitos para impedimento, deficiência e incapacidade:

- **impedimento** – alguma perda ou anormalidade das funções ou da estrutura anatômica, fisiológica ou psicológica do corpo humano;
- **deficiência** – alguma restrição ou perda, resultante do impedimento, para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano;
- **incapacidade** – uma desvantagem individual, resultante do impedimento ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo e fatores sociais e culturais.

Considerando os conhecimentos existentes em nossos dias sobre saúde, a OMS trabalha com três dimensões na reflexão sobre esse tema: função e estrutura do corpo humano, atividades e participação. A partir dessas dimensões, conceitua como:

“funções do corpo – as funções fisiológicas ou psicológicas do corpo humano;

estrutura do corpo – as partes anatômicas do corpo humano, tais como órgãos, membros e seus componentes;

atividade – o desempenho individual de uma tarefa ou de uma ação;

limitações de atividades – as dificuldades individuais que podem existir no desempenho de atividades;

participação – o envolvimento individual nas situações de vida em relação às condições de saúde, funções e estrutura do corpo humano, atividades e outros fatores contextuais;

¹¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 Nov. 2004.

restrições da participação – problemas individuais que podem existir para se incluir ou se envolver numa determinada situação de vida”. (SENAC, 2002, p. 23).

Paralelamente a esses conceitos, devemos considerar o art. 3º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, quando considera que:

I. deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II. deficiência permanente é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III. incapacidade é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O art. 4º do mesmo Decreto detalha um pouco mais a questão e consideram que possui **deficiência visual as pessoas** que apresentam acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

A Declaração de Salamanca, (1994), esclarece que quando se trata de **portadores de necessidades especiais**, o conceito torna-se mais abrangente, pois, além dos portadores de deficiência, inclui os portadores de superdotação, as pessoas em condições sociais, físicas, emocionais, sensoriais e intelectuais diferenciadas, aqueles com dificuldades de aprendizagem, os portadores de condutas típicas (ex: hiperativos) e abrange também os desfavorecidos e marginalizados.

Muitos consideram que a palavra *deficiente* tem um significado muito forte, carregado de valores morais, contrapondo-se a *eficiente*. Levaria a supor que a pessoa deficiente não é capaz; e, sendo assim, então é preguiçosa, incompetente e sem inteligência. A ênfase recai no que falta, na limitação, no ‘defeito’, gerando sentimentos como desprezo, indiferença, chacota, piedade ou pena. Esses sentimentos, por sua vez, provocam atitudes carregadas de paternalismo e de assistencialismo, voltadas para uma pessoa considerada incapaz de estudar, de se relacionar com os demais, de trabalhar e de constituir família.

No entanto, à medida que vamos conhecendo uma pessoa com deficiência, e convivendo com ela, constatamos que ela não é incapaz. Pode ter dificuldades para realizar algumas atividades, mas, por outro lado, em geral, tem extrema habilidade em outras. Exatamente como todos nós. Todos nós temos habilidades e talentos característicos; nas pessoas com deficiência, essas manifestações são apenas mais visíveis e mais acentuadas.

Diante disso, neste trabalho é adotado o uso do termo *pessoa com deficiência - PD*, referindo-se, em primeiro lugar, a uma pessoa, um ser humano, que possui entre suas características (magra, morena, brasileira etc.) uma deficiência – mental, física (ou de locomoção), auditiva ou visual.

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão *deficiência visual* se refere ao espectro que vai da *cegueira* até a *visão subnormal*. Chama-se visão subnormal ou baixa visão, como preferem alguns especialistas, à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

Entre os dois extremos da capacidade visual estão situadas patologias como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não constituem necessariamente deficiência visual, mas que na infância devem ser identificadas e tratadas o

mais rapidamente possível, pois podem interferir no processo de desenvolvimento e na aprendizagem.

Uma definição simples de *visão subnormal* é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia; em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão.

Até recentemente, não se levava em conta a existência de resíduos visuais; a pessoa era tratada como se fosse cega, aprendendo a ler e escrever em Braille, movimentar-se com auxílio de bengala, entre outros procedimentos. Hoje em dia, oftalmologistas, terapeutas e educadores trabalham no sentido de aproveitar esse potencial visual nas atividades educacionais, na vida cotidiana e no lazer.

Usando auxílios ópticos (como óculos, lupas etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão apresenta-se embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo. Recursos ou auxílios ópticos para visão subnormal são lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, que se utilizam do princípio da magnificação da imagem, para que possa ser reconhecida e discriminada pela pessoa com baixa visão.

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser *adquirida*, ou *congênita* (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue lembrar-se das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais.

Para quem enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego, pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo.

O impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores. Além da perda do sentido da visão, a cegueira adquirida acarreta também outras perdas: emocionais, das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias), da atividade profissional, da comunicação, e da personalidade como um todo. Trata-se de uma experiência traumática, que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa e para sua família.

Quando a deficiência visual acontece na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado, o mais cedo possível. Entretanto, quando recebe um tratamento que desenvolva outras habilidades e potencialidades, essa pessoa pode chegar à vida adulta com mais autonomia.

Para o ser humano, possuindo ou não deficiência visual, a vida adulta envolve a capacidade de alcançar o próprio sustento e o da família. Ao chegar à idade adulta, a PDV congênita em geral já passou por um processo de reabilitação, de escolarização, de orientação e mobilidade, de aquisição de hábitos de higiene e cuidados pessoais. Esse aprendizado pode ter ocorrido em escolas e instituições especializadas, ou em escolas integradas. Seja como for, a pessoa deve estar preparada para procurar seu lugar no mundo do trabalho, assumir responsabilidades e exercer seus direitos.

A situação é bem diferente quando a perda da visão ocorre na idade adulta. Esse acontecimento é um golpe na vida de um ser humano, atingindo também seus familiares e amigos. E as perdas não se resumem ao prejuízo da visão: elas são emocionais, afetam as habilidades básicas, a ocupação profissional, a comunicação e a personalidade como um todo. Após a cegueira, a pessoa se vê mutilada, fragmentada, diferente do que era e também

diferente dos demais. Algumas perdem sua auto-estima e procuram tirar partido de sua condição, exigindo compaixão. Deixam de trabalhar, esperando a boa vontade alheia. Para superar o golpe e encarar sua nova condição, a primeira coisa é admitir com determinação a nova realidade. Para isso, é muito importante o apoio de familiares e amigos, para fortalecer sua capacidade de luta e de superação de dificuldades e obstáculos.

O processo de reabilitação do deficiente visual com cegueira adquirida, começa quando ele mesmo aceita que deve buscar auxílio para enfrentar suas limitações. Após admitir a necessidade de um acompanhamento, o deficiente visual adulto deve procurar um centro de reabilitação que ofereça acompanhamento especializado, com uma equipe multidisciplinar: médico oftalmologista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, educador especializado e terapeuta ocupacional.

Esse programa, preparado para adultos que perdem parcial ou totalmente a visão, inclui vários tipos de atendimento:

- **orientação e mobilidade:** a pessoa que perdeu a visão precisa aprender a se deslocar e a executar as tarefas do dia-a-dia sem o estímulo visual. Para isso, é fundamental aprimorar os demais sentidos, a capacidade de concentração e a atenção, para conseguir caminhar em ambientes conhecidos e desconhecidos.

No Brasil, esse treinamento é feito em duplas - um guia vidente e um deficiente visual - com a bengala longa de alumínio, que pode ser inteiriça ou dobrável. O cão-guia, muito freqüente em outros países, ainda não é comum no Brasil, mas os que existem têm, sido utilizados com excelentes resultados. Existem pesquisas em andamento para desenvolver auxílios eletrônicos, baseados no sonar dos morcegos, destinados a alertar para obstáculos no caminho.

- **desenvolvimento de habilidades manuais:** é necessário trabalhar o tato e as habilidades manuais - coordenação motora fina - para que a pessoa possa aprender o Braille e desempenhar com mais facilidade e eficiência as atividades da vida diária.

- **aprendizado do sistema Braille:** a leitura e a escrita em Braille dependem da sensibilidade do tato, indispensável para seu exercício. Seu aprendizado abre para o adulto cego uma ampla perspectiva de comunicação.

- **atividades da vida diária:** esse treinamento tem por objetivo desenvolver ou devolver ao deficiente visual a independência nos cuidados pessoais, na administração do lar, em tarefas como alimentação, higiene e vestuário, para que ele possa agir adequadamente em seu cotidiano.

O processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual, colabora para que ela possa desenvolver habilidades que lhe trará ou devolverá a autonomia, possibilitando dedicar-se aos estudos e preparar-se para o mundo do trabalho, melhorando sua qualidade de vida.

2.2.1 A Profissionalização da Pessoa com Deficiência Visual

A primeira demonstração oficial de interesse pela educação das pessoas com deficiência visual em nosso país aconteceu em agosto de 1835, quando o Conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado pela Província da Bahia, apresentou à Assembléia Geral Legislativa projeto para a criação de uma Cadeira de Professores de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e Surdos-Mudos, nas Escolas da Corte e das Capitais das Províncias. Tal projeto não chegou a ser aprovado, por ser fim de mandato e seu idealizador não ter sido reeleito.

A segunda tentativa foi iniciada por José Alvares de Azevedo, jovem cego, descendente de família abastada, o qual, ainda menino, fora estudar em Paris, no Instituto

Imperial dos Jovens Cegos, idealizado por Valentin Haüy e que também servira de escola a Louis Braille, onde aliás, desenvolveu o Sistema Braille. Regressando da França em 1852, após ter lá permanecido por oito anos, lançou-se à luta pela educação de seus compatriotas, ora escrevendo artigos em jornais, ora ministrando aulas particulares dos conhecimentos lá adquiridos. Foi na condição de educador que se tornou amigo do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, francês naturalizado brasileiro e médico da Imperial Câmara, e cuja filha cega, Adèle Marie Louise Sigaud, veio a ensinar o sistema Braille. Entusiasmado com o brilhantismo do jovem e compartilhando seu desejo de fundar no Brasil uma escola para pessoas cegas nos moldes da parisiense, o Dr. Sigaud apresentou-o ao Barão de Rio Bonito, pedindo-lhe que o levasse à presença do Imperador D. Pedro II. Este, ao vê-lo escrevendo e lendo em Braille, teria exclamado: "A cegueira não é mais uma desgraça", palavras a que, aliás, o Dr. Sigaud aludiria em seu discurso por ocasião da instalação do Instituto.

Assim, em 1854, o imperador D. Pedro II, fundou a primeira escola para cegos na cidade do Rio de Janeiro: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant. O Instituto objetivava educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal.

Em 21 de novembro de 1889, o Decreto n° 09, do Governo Provisório da recém-proclamada República, suprimia do nome do Instituto a palavra "Imperial". O Decreto n° 193, de 30 de janeiro de 1890, denominava-o Instituto Nacional dos Cegos. Finalmente, o Art. 2° do Decreto n° 1.320, de 24 de janeiro de 1891, deu-lhe o nome de Instituto Benjamin Constant, pelo qual ainda hoje é conhecido, numa justa homenagem a seu mais longo e profícuo administrador.

Até 1926, ano da fundação, em Belo Horizonte, do Instituto São Rafael, o Instituto Benjamin Constant foi a única instituição especializada para cegos no Brasil. Dele

partiram as melhores e mais significativas experiências no terreno da educação especial, favorecendo o surgimento de escolas congêneres, ainda hoje em número insuficiente.

A partir da década de 40, surgem no Brasil programas de treinamento vocacional e de profissionalização voltados para pessoas com deficiência visual. Estes programas originaram-se em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas especiais ou similares.

Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego do Brasil, que funcionava em uma pequena sala do Colégio Caetano de Campos e era destinada a transcrever para o Braille livros pedagógicos e alguns títulos clássicos da literatura mundial. A transcrição dos livros era feita com o auxílio de um grupo de voluntários, treinados pelos alunos do Curso de Especialização de Professores para Cegos do próprio Colégio. Em 1950, foi fundada a Imprensa Braille, a entidade continuou ampliando suas atividades até que, em 1991, recebeu uma nova denominação e se tornou Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Após a Segunda Guerra Mundial, o atendimento de reabilitação foi intensificado. Isso devido ao grande número de mutilados, cegos e acometidos de outras deficiências. A década de 50, foi considerada um marco do início da emancipação das pessoas cegas. Nesta época, o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes cegos ingressassem nas Faculdades de Filosofia, o que lhes oportunizou o desenvolvimento profissional em nível superior.

Em 1955, o governo do Estado de São Paulo autorizou o primeiro curso de especialização para o Ensino de Cegos no Instituto de Educação Caetano de Campos. No ano seguinte, foi criado o Decreto n.º 26.258, de 10 de agosto, que dispõe sobre condições de instalação de classes Braille de conservação da vista, nos termos da Lei n.º 2.287, de 3-9-53 e decreto n.º 24.714, de 6 de julho de 1955.

Em 1960, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos foi criada, subordinada diretamente ao Ministro de Estado da Educação e Cultura. No mesmo ano, a Lei n.º 5.991, de 26 de dezembro, foi instituída, dispondo sobre o ensino de cegos e amblíopes e dando outras providências.

Assim, a questão da profissionalização coloca-se no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão social. A concepção profissional e o desempenho de uma atividade produtiva constituem direito da pessoa com deficiência, entretanto, a educação brasileira é marcada pela exclusão, consequência de diversos fatores políticos e sociais, entre eles o número insuficiente¹² de instituições preparadas para desenvolver a formação profissional das PD.

Precisamos proceder à reflexões constantes sobre o trabalho que deve ser desenvolvido com as PD, pois, como sabemos, a presença de limites é uma constante na vida de todos os seres humanos. Cada pessoa apresenta limitações em relação a uma área ou outra, além de haver limitações físicas, sociais, afetivas e econômicas. A conscientização de que o limite existe em relação a todos, deve ocorrer a fim de que os limites maiores, em termos intelectuais, possam ser mais bem aceitos na sociedade competitiva e, principalmente, em relação ao mundo do trabalho, uma vez que este representa a auto-realização do ser humano. A consciência de que todos os seres humanos possuem limitações é fundamental para não se excluírem os sujeitos com deficiência visual do mundo do trabalho.

A situação social da PD, diante da sociedade que estimula o consumismo e o lucro, é bastante ambígua. De um lado está a sociedade que objetiva altos lucros por meio da racionalização do trabalho e, de outro, a sociedade que enfatiza a necessidade de preparação satisfatória de mão-de-obra da PD para ser absorvida pelo mundo do trabalho.

¹² Cf. Instituto Benjamin Constant uma história centenária . Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/downloads/historia_ibc.doc>. Acesso em: 10 jan. 2005.

A educação profissional das PD enfrenta múltiplos desafios colocados tanto pelas políticas governamentais, no que respeita à educação profissional como sinônimo de desenvolvimento social, quanto pelas iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que priorizam nesse momento os projetos de profissionalização e inserção dessas pessoas no mundo do trabalho. Assim, cabe evidenciar que o sentido a que se atribui ao ensino profissionalizante é o de promover competências “como meio de desenvolvimento da maioria das pessoas para que possam sobreviver no mundo do trabalho complexo, repleto de incertezas” (DEFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p.9).

Desta ótica, o trabalho educativo deverá atender às reais necessidades da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio deste, as PD poderão tornar-se seres produtivos. Logo, pensar na educação profissionalizante de PDV, requer refletir acerca não apenas das condições possíveis de inserí-las no mundo do trabalho, mas daquelas necessárias para a sua completa realização.

Nesta mesma linha de análise, Silva (1993) afirma:

“Na ingente luta a favor da aceitação da mão-de-obra daqueles que levam a desvantagem de alguma deficiência física, mental, sensorial ou orgânica, na hipótese de ser considerada apenas e especificamente a atuação competitiva, dentro do mercado aberto de trabalho, na maioria dos casos, ela só será viável através da colocação profissional em empresas devidamente constituídas na comunidade.” (SILVA, 1993, p. 87-88).

Quando relacionada à pessoa com deficiência visual, essa colocação especial requer, por si só, muito esforço e muita criatividade dos profissionais que a ela se dedicam. Eles precisam dominar todos os ângulos dessa complexa questão que, embora difíceis de serem socializados, merecem ser conhecidos e amplamente divulgados.

A profissionalização da PDV é viável desde que se tenha uma compreensão de que a educação para o trabalho é um direito de todas as pessoas. Estas alternativas devem expressar não uma simples e casual oportunidade de encaminhamento, mas uma ação

resultante de reflexão e análise objetiva de cada alternativa em relação às possibilidades reais de trabalho da PDV.

No atual momento brasileiro, a profissionalização das pessoas com deficiência visual - PDV tem sido alvo de constantes debates, os quais consideram que uma das alternativas para a inserção do deficiente visual na sociedade é a profissionalização. Todavia, a possibilidade de incorporação da PDV no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no meio social geral, não poderá ser ampliada se interpretada pela ótica de suas dificuldades pessoais. Para a concretização de ações realmente inclusivas, as instituições profissionalizantes deverão desempenhar seu papel oferecendo oportunidades de qualificação profissional para todas as pessoas, sem distinção.

Aumentar as oportunidades de profissionalização para as PDV, requer que as instituições de ensino profissionalizante busquem compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem para as PD. Além do que, é necessário intensificar as ações voltadas ao desenvolvimento de métodos, estratégias, técnicas, materiais especiais de aprendizagem para esse público. Outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de investirem na formação continuada de seus educadores e em tecnologia visando colocar em evidencia a potencialidade dessas pessoas, favorecendo sua inclusão no mundo do trabalho.

2.2.2 A Pessoa com Deficiência e o Mundo do Trabalho

Na década de 1920, o industrial americano Henry Ford constatou que em suas fábricas, eram executadas 7.822 operações diferentes e que 1.634 delas não exigiam o uso completo das faculdades físicas. Nessa época ele escreveu:

“Colocados em postos convenientes, os portadores de deficiência conseguem fazer o mesmo trabalho que os outros, quando não os excedem

em atividade. Um cego foi encarregado de contar parafusos e porcas e na mesma ocasião se confiou o mesmo trabalho a operários fisicamente perfeitos. Dois dias depois, o mestre-de-obras pediu que se desse outro serviço aos operários, pois o cego, além de fazer o próprio trabalho, fazia também o dos companheiros. Se a indústria estiver devidamente organizada – concluiu Henry Ford - haverá nela mais lugares para cegos do que cegos para lugares. O mesmo se pode dizer em relação a outros aleijados. Em todos esses ofícios, o homem que hoje é objeto de compaixão da caridade pública, pode ganhar a vida com o mesmo direito do operário mais hábil e robusto.” (FORD¹³, 1925, apud FAJARDO, 2002, p. 25).

Apesar da luta contra a exclusão e a marginalização social dessa parcela da sociedade, ainda são aceitas como alternativas de inserção para as PD e como forma de integração social, atividades baseadas no modelo taylorista/fordista de produção, em que o trabalho da PD, de natureza não-qualificada, operacionaliza-se de forma repetitiva e em que a realização de atividades manuais passa a ser vista como um progresso técnico de trabalho.

Jannuzzi (1994) considera que:

“Alguns pesquisadores deste aspecto insistem na domesticação do diferente, pois de fato, as tarefas que lhe são oferecidas, implicam taylorização e, portanto, repetição das mesmas atividades. É preciso assinalar que, em grande parte, isto é proveniente de uma escolarização que não deu conta de ensinar os requisitos básicos da cultura atual: ler, escrever, contar, elementos da ciência, gosto pela arte [...]” (JANNUZZI, 1994, p. 26).

Ao analisarmos as transformações ocorridas no mundo do trabalho, é importante destacar a contribuição de Antunes (1995) sobre a centralidade do trabalho e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em que o problema da exclusão das pessoas com deficiência pode ser entendido como produto de uma política de produção do desemprego em massa no atual momento de globalização da economia.

Nesse sentido, Antunes (1995) sinaliza que:

“[...] o enorme leque de trabalhadores precários, parciais, temporários, etc., que denominamos subproletariado, juntamente com o enorme contingente de desempregados, pelo seu maior distanciamento (ou mesmo exclusão) do processo de criação de valores teria, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Porém, sua condição de despossuído e excluído o coloca potencialmente como um sujeito social capaz de assumir ações mais ousadas.” (ANTUNES, 1995, p. 23).

¹³ FORD, Henry. Minha vida e minha obra. São Paulo: Companhia Gráfica Editora, 1925.

Quando a PD não está profissionalmente qualificada, as barreiras para obter um emprego, tornam-se ainda maiores. Entretanto, um outro grave problema, deve ser considerado: “a grande maioria dos projetos que preconizam a qualificação da pessoa portadora de deficiência não logra resultados exitosos por estar distanciadas das necessidades do mundo do trabalho, bem como dos novos processos de transformação do sistema produtivo” (BRASIL, 1996, p.61). Cabe à educação a melhoria da qualificação da força de trabalho por intermédio de cursos e treinamentos, necessários ao pleno desempenho profissional dessa parcela da população.

Diversas leis e convenções foram definidas no sentido de garantir às pessoas com deficiência o acesso ao mundo do trabalho. Entre elas, podemos citar a Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho, que recomenda aos países membros da OIT, considerem que o “objetivo da readaptação profissional é permitir que PD consigam e mantenham um emprego conveniente, progridam profissionalmente e, por conseguinte, facilitar sua inserção ou sua reinserção na sociedade”. Além disso, a OIT determina que: “pessoas com deficiência devem desfrutar, com equidade, das oportunidades de acesso, conquista e desenvolvimento do seu trabalho, o qual, sempre que possível, deve corresponder à sua própria escolha e trazer qualidade de vida sustentável”

Quanto ao que dispõe a lei sobre a garantia do acesso ao trabalho às pessoas com deficiência, o art. 34 da seção IV do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, diz:

“É finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho e sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido”. Em seu parágrafo único, estabelece que “Nos casos de deficiência grave ou severa, o cumprimento do dispositivo no caput deste artigo, poderá ser efetivado mediante contratação das cooperativas sociais de que trata a Lei 9.867, de 10 de dezembro de 1999”.

Com relação a empresa privada, ela deve contratar pessoas com deficiência, de acordo com o art. 93 da Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (Plano de Benefícios da

Previdência Social). A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoas com deficiência habilitadas, na seguinte proporção:

I – até 200 empregados 2% (dois por cento)

II – de 201 a 500 3% (três por cento)

III – de 501 a 1.000 4% (quatro por cento)

IV – de 1.001 em diante 5% (cinco por cento)

Este artigo encontra-se também na Portaria 4.677, de 29 de julho de 1998, do Ministério da Previdência e Assistência Social.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seus artigos 37 a 43, assegura à pessoa com deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência.

“Não faltam Leis, o que falta é aplica-las. A inclusão, nada mais é do que a aplicação da Lei que garante direitos e deveres iguais para todos. No caso do portador de deficiência, a legislação não é perfeita, mas tenta obrigar a sociedade civil a cumprir a sua parte no mecanismo da cidadania. Um exemplo disso é a Lei que obriga as empresas a preencherem uma porcentagem do seu quadro de funcionários com portadores de deficiências. Essa ainda não é a solução, mas é um começo. Para garantir direitos e deveres iguais, é preciso oferecer ao portador de deficiência oportunidades iguais. É preciso que ele possa desenvolver suas aptidões e ser reconhecido naquilo que é capaz de fazer. Não basta dar emprego, é preciso que o deficiente esteja apto a executar as suas tarefas e a progredir profissionalmente, socialmente e economicamente como todos os outros cidadãos.”¹⁴

No Brasil, apesar da exigência legal, somente 200mil¹⁵ das 24,5 milhões de PD ocupam vagas no mundo do trabalho. Dados do IBGE confirmam a estatística de que só 1% dos deficientes tem emprego, e ainda indica que entre estes, apenas 2,2% possuem registro em

¹⁴ Cf. Meio século em benefício de deficientes visuais. Entrevista com Dorina Nowill. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/eficientes/info/artigos_260202.htm>. Acesso em: 20 nov. 2003.

¹⁵ Cf. SENAC.DN. Deficiência e competência: programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do Senac. Joana Botini; Paulo Bruno; Sandra Brandão. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2002. 160p.

carteira.¹⁶ Esses números representam que o nível de consciência de responsabilidade social no Brasil ainda é baixo. A maioria das empresas que contratam as PD o fazem apenas porque se vêem obrigadas a cumprir a lei e por isso, acabam oferecendo poucas vagas às PD, e o mais agravante, sem muitos critérios, sem planejamento e, portanto, sem haver real comprometimento com a empregabilidade e inclusão.

Segundo Ribas (2004):

“Agravando ainda mais esse cenário, há uma minoria de profissionais de recursos humanos, médicos do trabalho e líderes de áreas empresariais que realmente conhecem os potenciais e os limites das pessoas com deficiência. Muitos recrutadores e selecionadores sentem-se constrangidos em entrevistar e então não perguntam o simples: O que você consegue fazer, o que não consegue e quais adaptações são necessárias para conseguir fazer? Muitos instrutores ficam inseguros quando sabem que na próxima turma de treinamento haverá um cego ou um surdo.” (RIBAS, 2004, p.2).

Antes de contratar uma PD é preciso fazer a análise dos perfis dos cargos que a empresa integra em suas atividades. Para cada cargo é estabelecido um perfil profissional e um perfil psicológico, baseado no manual de procedimentos que descreve as rotinas de trabalho que o ocupante do cargo irá desempenhar e no próprio manual de organização que indica o cenário organizacional em que o funcionário deverá atuar. Ao analisar quesitos como: natureza do trabalho, tarefas tipicamente desempenhadas, qualidades necessárias, forma de recrutamento e seleção, cargos para os quais pode ser promovido, tempo esperado de permanência no cargo, entre outros, é possível verificar se a PD corresponde ao perfil desejado tal procedimento também é adotado para a contratação das pessoas que não possuem deficiência. O passo seguinte está em analisar os aspectos referentes ao processo de recrutamento e seleção, treinamento, avaliação de desempenho e integração com os demais funcionários.

Outro aspecto considerado agravante no que diz respeito à inclusão das PD no mundo do trabalho é o nível de escolaridade da maioria dessas pessoas, que no Brasil é

¹⁶ Cf. Diário do Comércio 04/11/2004 – Só 1% dos deficientes consegue trabalho. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2005.

baixíssimo, assim, como é precário o grau de preparação para o trabalho. Segundo a pesquisa realizada pela Secretaria do Trabalho¹⁷ do município de São Paulo, 29,2% das pessoas com deficiência cursaram ensino fundamental da 5ª à 8ª série e 33,5%, da 1ª à 4ª. Os poucos que concluíram o Ensino Médio de modo satisfatório e os universitários têm mais chances de serem empregados. Mas os muitos que interromperam os estudos ainda no Ensino Fundamental ou seguem estudando a passos lentos, estão desempregados e praticamente sem grau de competitividade para obter um emprego formal com registro, benefícios e garantias trabalhistas. Por essa razão, muitos ganham a vida no mundo do trabalho informal ou são financeiramente dependentes de seus familiares.

É válido considerar ainda que a legislação vigente, muitas vezes é utilizada pelos que têm poder de auditoria como instrumento de coerção, e não como deveria ser: um recurso educacional para que as empresas se adequassem a fim de promover a contratação, o crescimento profissional e a retenção no emprego.

Além disso, os empresários não contam com quase nenhum incentivo governamental para qualificar profissionalmente e contratar pessoas com deficiência. São cobrados a cumprir a legislação que fixa uma porcentagem de contratações, mas são muito pouco encorajados com auxílios estratégicos.

Segundo Ribas (2004, p. 1-2), algumas ações podem promover possibilidades de empregar as PD:

- as empresas devem incrementar seu grau de responsabilidade social, constatando que a ação cidadã não atrapalha os seus negócios. Pelo contrário, amplia-os. Segundo a pesquisa Responsabilidade Social das Empresas – Percepção do Consumidor Brasileiro, que é realizada desde 2000 pelo Instituto Ethos, jornal Valor e Indicador, “é evidente o prestígio que a contratação de pessoas com deficiência traz às empresas”

¹⁷ Cf. Pesquisa aponta taxa de desemprego de 88,7% entre portadores de necessidades especiais. Disponível em: < <http://www.caminhodomeio.org/index.php?option=content&task=view&id=288&Itemid=38>>. Acesso em: 04 de Abr. 2005.

(GIL, 2002 p. 32). Assim, um dos ganhos importantes para a empresa é o de imagem. Também há ganhos no ambiente de trabalho. A empresa inclusiva reforça o espírito de equipe de seus funcionários, o que reflete em ganhos de produtividade.

- as PD devem ser vistas como profissionais em quem se pode investir. Rampas, banheiros adaptados, softwares de voz, leitores de telas, impressoras Braille, intérpretes de Libras devem ser encarados como recursos e ferramentas de acesso ao trabalho oferecido aos profissionais com deficiência, tanto quanto os são as estações de trabalho ergonômicas, os aplicativos gráficos e os professores de línguas colocados pelas empresas à disposição dos profissionais ditos “normais” em quem se acredita que investir trará resultados maiores;
- a classe empresarial deve ainda ter o destemor de examinar não só os valores explícitos, como também os tácitos, presentes nas suas culturas organizacionais. Uma possibilidade de torná-la mais receptiva à convivência com pessoas com deficiência é instigar a pesquisa acadêmica e explorar melhor o tema, até agora só pincelado, nos currículos universitários;
- quanto à legislação nacional vigente, pertinente às pessoas com deficiência, deve ser reapreciada, para que se verifique em que medida sua aplicação encontra-se a favor da empregabilidade. Uma possível reforma deve vir imbuída de foco educativo e jamais coativo, estar a serviço da união das partes envolvidas e colaborar com a aplicabilidade da responsabilidade social. Deve, também, reavaliar a obrigatoriedade do cumprimento do preenchimento das cotas de emprego, levando em consideração a capacidade de absorção pelos diferentes setores empresariais, os variados graus de risco à saúde e segurança do trabalhador existentes em cada segmento empresarial e envolver as empresas com menos de 100 funcionários (hoje desobrigadas de contratar). Deve, ainda, incentivar criteriosamente a criação de cooperativas que

possam se tornar uma alternativa segura de trabalho e renda para os que têm maior dificuldade de conseguir emprego formal;

- incentivos governamentais devem ser concedidos às empresas privadas - sem que isso signifique isenção fiscal ou tributária. Não se trata de pagar menos impostos para contratar pessoas com deficiência. Trata-se, por exemplo, de poder dispor de linhas de financiamento a juros baixos para poder adaptar arquitetonicamente as edificações e comprar equipamentos que darão maior profissionalismo a estas pessoas.

Antunes (2003), acredita que:

“[...] a pessoa com deficiência, se orientada para atingir o máximo de suas potencialidades e se direcionada para programas de reabilitação profissional, poderá competir no mercado de trabalho. Apesar dessa visão, o trabalho protegido ou mesmo acompanhado não pode ser considerado um fator de equalização entre pessoas ditas “normais” e pessoas com deficiência. Isto porque as pessoas deficientes possuem seus direitos como sujeitos sociais, cuja posse não pode e não deve ser negada. São, contudo, pessoas “diferentes” em função das suas especificidades, isto é, das limitações que lhes são próprias e por este motivo não podem concorrer de forma igual com os indivíduos ditos “normais” em um mercado de trabalho tão competitivo e excludente.” (ANTUNES, 2003, p. 90).

A crise do desemprego que permeia a economia do país - ora mais acentuada ora menos - aterroriza as PD, tornando-as ainda mais marginalizadas, tendo, contra si próprias, a “diferença” ou a “deficiência” como forma de exclusão social.

Todas as considerações apresentadas até aqui, contemplam as dificuldades e possibilidades que permeiam a inclusão das PD no mundo do trabalho e aplicam-se na mesma dimensão as PDV, bem como, evidenciam a importância de encontrarmos alternativas para favorecer a sua inclusão no mundo do trabalho, das quais se destacam as Tecnologias da Informação e Comunicação.

2.2.3 A Relevância do Trabalho para o Ser Social

Ao resgatar a história do ser social, Antunes (2003), coloca que “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Do ponto de vista sociológico o trabalho pode ser considerado uma das formas mais fortes de inclusão social. Nessa perspectiva, segundo Wanderley (2001), “o vínculo dominante de inserção na sociedade moderna, é a integração por meio do trabalho.” O trabalho apresenta-se como possibilidade de realização do ser social, condição para sua existência.

“[...] pode-se falar racionalmente do ser social tão somente quando se compreende que sua gênese, sua separação da base originária e sua emancipação estão fundadas no trabalho, ou seja, na contínua realização de finalidades colocadas.” (LUKÁCS¹⁸, 1976 apud ANTUNES, 2003, p. 124).

Para o ser humano, o trabalho é uma forma de sublimação, é por meio do trabalho que o homem busca o sustento, ao mesmo tempo em que vislumbra desenvolver o relacionamento interpessoal e a realização pessoal. Assim, não trabalhar é abdicar do progresso pessoal e social. Marx, apresenta o significado do trabalho para o homem:

“[...] Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana.” (MARX¹⁹, 1971, apud ANTUNES, 2003, p. 125).

O mundo capitalista está cada vez mais competitivo, exigindo cada vez maior conhecimento e qualificação profissional, maior flexibilidade do ser humano em trabalhar em equipe e em acumular várias funções distintas, enfim, exige-se muito mais do perfil e da produtividade do trabalhador, pois este precisa se adaptar às regras econômicas. Ao mesmo tempo a crise econômica impulsiona o aumento dos índices de desemprego, e diante da competitividade, fica cada vez mais difícil encontrar e manter-se no mundo do trabalho, o que

¹⁸ Lukács, G. (1976). *Ontologia Dell'Essere Sociale*, I, Roma, Ed. Riuniti. p. 24.

¹⁹ Marx, Karl. (1971). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Livro I, vol. II, p.50.

reflete em uma sociedade marcada pela insatisfação profissional e pessoal e, conseqüentemente, pela exclusão social.

Ainda, segundo Paugam (2001), o ser humano que incorpora o desemprego “como um fracasso profissional e os que não conseguem um primeiro emprego, tomam progressivamente consciência da distância que os separa da grande maioria da população e acreditam que o fracasso que os atinge é visível a todos.” Esse constrangimento destrói gradativamente a auto-estima do ser humano, que muitas vezes torna-se desacreditado e sem perspectivas de reintegração à sociedade.

“[...] a desclassificação social é uma experiência humilhante, ela desestabiliza as relações com o outro, levando o indivíduo a fechar-se sobre si mesmo. Mesmo as relações no seio da comunidade familiar podem ser afetadas, pois é difícil para alguns admitir que não estejam à altura das pessoas que o cercam. [...] À desclassificação profissional soma-se uma desintegração familiar que aprofunda o sentimento de culpa. Ao enfrentar tais situações, o desempregado perde rapidamente seus principais pontos de referência e atravessa uma profunda crise de identidade.” (PAUGAM, 2001, p. 75, In SAWAIA, 2001).

Se o sujeito provém de um meio sócio-cultural desfavorecido, seu investimento cultural é limitado e ainda, se torna mais agravante, se o sujeito é uma pessoa com deficiência. Os efeitos disto sobre o sujeito, se revelam sob a forma de desprezos, humilhações e rejeições sociais.

Ser bem sucedido em uma sociedade capitalista, significa ter acesso aos bens de consumo, ser alguém respeitado pelo que possui de bens materiais e o fracasso neste contexto é privar-se até mesmo das necessidades básicas. Nesse sentido, não alcançar o sucesso não é somente não corresponder a pressão social, é acima de tudo ser excluído de uma sociedade cujos valores predominantes se relacionam ao poder financeiro. Assim, esta pressão da sociedade vai cristalizar-se em um sintoma específico, de acordo com a singularidade de cada um. Isto nos remete a refletir sobre os sintomas gerados nas pessoas com deficiência em

consequência de muitas vezes não terem oportunidades de competir igualmente no mundo do trabalho em função dos preconceitos que a sociedade capitalista vem alimentando.

Como expressão da realidade existente na sociedade regida pelo capitalismo, a relevância do trabalho para o ser social deve ser considerada em sua amplitude, se na formulação marxiana o trabalho é ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é pertinente entendê-lo como fonte de inclusão social e assim, compreender a importância de desempenharmos ações conscientes para promover a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, os trabalhadores com deficiência visual, que historicamente sempre estiveram à margem do mundo do trabalho formal, mais do que nunca necessitam ressignificar sua vida e sua formação para enfrentar o desafio do advento das novas tecnologias e as mudanças operadas em ritmo tão intenso, que causa, profundo impacto e mal-estar social: de um lado exigindo novas competências, habilidades e qualificações dos trabalhadores para fazerem face à essa nova demanda mundial e, de outro, aumentando o número de excluídos do mundo do trabalho. Assim, é pertinente compreender as novas tecnologias como potencializadoras de oportunidades para a profissionalização e inclusão das PDV no mundo do trabalho.

2.2.4 As Tecnologias Potencializando as Oportunidades de Profissionalização e de Inclusão das PDV no Mundo do Trabalho

Discutir a inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino profissionalizante e no mundo do trabalho, implica compreender o tema em sua amplitude, o que envolve um estudo suficientemente extenso e complexo sobre as tecnologias desenvolvidas para atender as PDV, o qual não se tem a pretensão de ser esgotado neste tópico, entretanto, busca-se

aprofundá-lo na medida necessária para responder aos objetivos desta pesquisa, especialmente no que tange ao uso do computador pelas PDV.

O processo de inclusão da PDV implica na eliminação de algumas barreiras: a da aceitação, a da comunicação, a do espaço e a do acesso a informação. Assim, as tecnologias podem ser consideradas forte aliadas na superação de algumas dessas barreiras.

“O desenvolvimento de estudos e de aplicações envolvendo o uso de tecnologias em educação e reabilitação de pessoas com deficiência é, no geral, centrado em situações locais e tratam de incapacidade específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão e outros. Projetos, protótipos e instrumental dessa natureza conseguem reduzir as incapacidades, atenuar as dificuldades, fazem falar, andar, ouvir, ver aumentar as possibilidades de aprender. Mas isto só não basta [...] Para garantir a todas as pessoas, indistintamente, uma vida de qualidade e para que todos possamos compartilhar dos avanços científicos e tecnológicos de uma dada época, a sociedade precisa estar fundada em princípios de igualdade, de interdependência e reconhecer e aceitar a diversidade humana, em todas as suas manifestações. Em uma palavra, precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social [...]”. (MANTOAN, 2000, p. 55-60).

De fato, a evolução tecnológica na área computacional gerou contribuições inestimáveis para a acessibilidade das PDV à educação, entretanto, isoladamente, a tecnologia não é suficiente, é necessário que esteja associada a um contexto interdisciplinar, para ser considerada uma colaboradora em potencial.

Assim, cabe ressaltar que eliminar as barreiras que impedem a inclusão da PDV à educação e ao mundo do trabalho, requer esforços tanto por parte das PDV, quanto pelas Instituições de ensino profissionalizante, bem como, da sociedade empresarial. É necessário modificar procedimentos e estruturas para que seja possível adaptar às necessidades das PDV sem, contudo, modificar seus objetivos, garantindo que todos não percam sua identidade.

Assim, ao tratar o tema tecnologia, é conveniente focar a tecnologia de acessibilidade para a comunicação, sob o enfoque de um aspecto que colabora imensamente

para a inclusão da PDV no que tange à profissionalização, como também ao mundo do trabalho.

Para Baranauskas e Mantoan (2000, p. 13-23), “a convergência entre as novas tecnologias e a educação, força a busca por novas alternativas de ensino que transformem os ambientes educacionais, eliminando a transmissão do conteúdo acadêmico por meio do livro didático e do quadro negro”. Esta convergência passa pela revisão do conceito de acessibilidade ao conhecimento escolar em todos os seus níveis. A tecnologia criada com o avanço na área de Informática e das Telecomunicações amplia o conceito de troca de informação auxiliada por computador e os modos de comunicação. Essas possibilidades de comunicação, viabilizadas pelas novas tecnologias, podem ser apropriadas igualmente no domínio do ensino e da aprendizagem. Este ambiente recomendado pelas autoras pode ser entendido como potencializador para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual

A utilização das tecnologias pode potencializar o acesso à informação para as PDV, para tanto, deve-se considerar a utilização desde dispositivos de interação menos sofisticados, como as regletes²⁰ até os mais complexos sistemas de interação com computadores. A importância das tecnologias está na autonomia que elas proporcionam às pessoas com deficiência visual. Entretanto, há que se considerar, que a criatividade do educador e o seu envolvimento juntamente com o aluno deficiente visual na busca da melhor solução para o seu problema é imprescindível.

A barreira da comunicação é caracterizada pelas dificuldades das PDV em acessar o conteúdo educacional oferecido pelas instituições de ensino ou as informações disponibilizadas pelas empresas.

A tecnologia utilizada pelas PDV, para o acesso à informação é variada em grau de sofisticação, sendo considerados desde artefatos mecânicos até os mais sofisticados sistemas

²⁰ Reglete é um aparelho que tem a função de grafar em alto relevo, em uma folha de papel os caracteres da escrita Braille.

de interação entre a PDV e o computador. Ainda, muitas vezes em função de especificidades de cada pessoa, estes artefatos são desenvolvidos e adaptados de maneira personalizada, algumas com características quase que artesanais. Atualmente, a falta de padronização entre os fabricantes de tais dispositivos gera uma quantidade grande e diversificada de equipamentos, o que acarreta um grande esforço por parte das PDV para se adaptarem a um determinado modelo de dispositivo. A padronização de tais dispositivos colaboraria para que a adaptação da PDV a diferentes ambientes – escolas e empresas - fosse um processo mais simplificado.

Entretanto, neste trabalho busca-se apresentar apenas os dispositivos de acesso à informação, que são mais utilizados pelas PDV e que colaboram para o processo de inclusão nas escolas e nas empresas.

Ao tratar da tecnologia de acesso à informação voltada para o deficiente visual, um destaque deve ser dado ao computador, que tem trazido grandes contribuições para a acessibilidade das PDV à informação. Isso devido ao fato de armazenar a informação em formato digital, e torná-la disponível de modo flexível para ser acessada e modificada por outros sistemas, como por exemplo, os sistemas amplificadores de telas, os sistemas de saída de voz e os sistemas de saída em Braille, de maneira mais eficiente.

Mesmo com a proliferação dos sistemas computacionais e com a crescente utilização da telemática pela sociedade, ainda há muito o que se fazer no sentido de melhorar os projetos de interface homem-máquina. É necessário conscientizar os profissionais responsáveis por tais desenvolvimentos tecnológicos, em especial os projetistas de interfaces, para que se preocupem em desenvolver interfaces que sejam acessíveis a todas as pessoas. Segundo Baranaukas e Mantoan (2000), “os propósitos dos projetos de interface são o de oferecer uma interação amigável e facilitada ao usuário. Assim tal conceito deve ser aplicado considerando todos os tipos de usuários, sendo estas pessoas com deficiência ou não”.

Grande parte dos sistemas computacionais na atualidade, se utilizam de interfaces gráficas, o que tem dificultado as PDV a utilizarem tais sistemas. Em sistemas computacionais mais antigos, as interfaces eram baseadas apenas em texto, o que possibilitava que dispositivos como leitores de tela, saída Braille e sintetizadores de voz fossem mais eficientes. Atualmente, um dos grandes desafios de acesso aos computadores, para as PDV, são as interfaces de usuários gráficas, ou simplesmente GUI²¹, muito presentes nas páginas da www²² na Internet.

Existe uma área de pesquisa na Informática, denominada Interação Homem-Computador (IHC), que está relacionada a métodos e técnicas voltados para o projeto e implementação de interfaces. “Os estudos nessa área têm o intuito de se construir interfaces que sejam fáceis de usar, amigáveis e interativas[...]” (HERNANDES, 1997).

Entre as diversas aplicações dos estudos sobre interação homem-computador existem algumas voltadas às PDV. Um exemplo é a crescente preocupação por parte dos desenvolvedores de sistemas em fazer as modificações necessárias em sistemas de IHC, para garantir a acessibilidade de tais produtos às PDV.

Carvalho (1993) ressalta que:

“[...] as adaptações para as pessoas DVs, que tornam o software mais fácil de ser visualizado na tela, também o tornam mais fácil, eficiente, rápido e livre de erros, ao ser usado por indivíduos sem deficiências visuais. Outro fator de grande peso é o fato do Instituto Nacional de Pesquisa em Reabilitação e Deficiências (ligado ao governo dos EUA), ter recebido determinação de desenvolver referenciais para a aquisição de computadores e outros equipamentos eletrônicos de escritório, de modo a assegurar que tais equipamentos sejam acessíveis aos funcionários públicos deficientes. Assim, no início dos anos 80, podia se contar em ambas as mãos o número de dispositivos de alta tecnologia para cegos. Hoje, somente no Centro Nacional para os Cegos, nos Estados Unidos da América, estão disponíveis dezenas de dispositivos diferentes para que os DVs tenham acesso à informações, a maior parte desenvolvida nos últimos cinco anos. Um dos fatores que também contribuiu para este avanço foi o fato de, nos últimos anos, ter aumentado o envolvimento de DVs no campo da tecnologia.” (CARVALHO, 1993, p. 5-11).

²¹ GUI -Graphical User Interface, são as interfaces fundamentadas em gráficos e desenhos, fazendo uso de metáforas de mesas de trabalho, documentos, botões, janelas, etc...

²² www - world wide web, é um sistema de informação distribuído, que disponibiliza documentos chamados páginas de web, as quais possuem conexões com outros documentos ou sistemas de informação.

Os dispositivos descritos a seguir foram compilados do trabalho apresentado por Carvalho (2001), o qual adotou uma classificação para os dispositivos, baseada em alguns dos sentidos utilizados pelas PDV para compensarem sua perda de visão, ou seja, a audição, o tato, e a visão residual. Nesse contexto, a visão será também considerada para que se possa contemplar às pessoas com visão subnormal. Acrescenta-se ainda uma classe de dispositivos denominada *transcritores* que operam como interfaces entre um dispositivo de acesso à informação e uma fonte ou receptora da mesma, intermediando uma transformação da informação, antes que possa ser interpretada pelo usuário da informação, no caso a PDV.

Dispositivos geradores de informação visual ampliada

São dispositivos cujo objetivo é gerar informação ampliada, que possa ser entendida através da percepção visual residual das pessoas que possuem visão subnormal. Permitem fácil acesso às ilustrações e interfaces gráficas, além de promoverem a compatibilidade com o ambiente de trabalho e estudo. Tais dispositivos não são úteis para usuários cegos ou para pessoas com visão subnormal muito acentuada. São eles:

- ***ampliadores de tela de computador***: utilizados para acessar a informação disponível em computadores, de forma visual ampliada. Em alguns casos, apenas uma pequena ampliação da saída do computador soluciona a necessidade da PDV. Isso pode ser conseguido simplesmente pela substituição do monitor de vídeo normal por outro, com tela de maior tamanho. Uma outra possibilidade é obter a ampliação da saída de vídeo de um computador por dois modos básicos. Um deles é por meio da conexão de processador de tipos grandes, baseado em hardware. Este sistema utiliza um cartão de vídeo especial, um monitor de vídeo maior – para aumentar o tamanho da letra, e um “mouse” ou “joystick” especiais para mover o cursor pela da tela. O segundo modo, muito mais difundido atualmente, é por meio da utilização de um pacote de software que possibilita aumentar o tamanho do que aparecer na tela, permitindo também sua

impressão em tamanho ampliado, oferecendo letras e gráficos maiores sem qualquer hardware adicional;

- ***circuito fechado de televisão***: são dispositivos que ampliam a imagem da tela em até 60 vezes podendo variar o contraste, utilizados por pessoas com visão subnormal. São úteis para quem necessita de maior distância para ler, escrever, desenhar e datilografar. Permitem a execução de tarefas guiadas visualmente, que seriam impossíveis ou improdutivas de serem executadas de outra forma. Alguns destes dispositivos podem ser interconectados com um microcomputador para a obtenção de imagens na tela. Existem alguns modelos portáteis, porém deve ser levado em conta que a sua utilização mantém uma das mãos ocupada todo o tempo;

Lentes ou sistemas de lentes: utilizadas por pessoas com visão subnormal para ampliar textos, imagens, ou objetos. Podem ser lentes ou sistemas de lentes, os mais comuns são:

- ***lupas manuais e régua plano-convexas***, compostas por lentes convergentes de diversos formatos e capacidades de aumento. Quanto mais perto do olho a lupa estiver, maior é o campo visual e vice-versa;
- ***lupas de mesa com iluminação***, são lentes convexas montadas em um suporte que fixa a distância entre a lente e a folha, ou o objeto a ser visualizado;
- ***telesistemas***, que magnificam a imagem de longe e reduzem o campo visual, sendo úteis para a observação estática.

Dispositivos geradores de informação auditiva

São dispositivos que visam a gerar informação que possa ser entendida através da percepção auditiva, amplamente utilizado por pessoas com visão subnormal acentuada ou cegos. Entre os geradores de informação que se utilizam de meio computacional são os mais

difundidos, isso devido, em parte, ao baixo custo em relação aos outros sistemas. Outro fator preponderante a esse sistema é o fato de poder também ser compartilhado por indivíduos que não possuem deficiências visuais, fator importante, quando se considera que atualmente, as metodologias de ensino e os projetos em contexto empresarial valorizam o trabalho em equipe. São eles:

- ***braille falado***: aparelho eletrônico que funciona como agenda eletrônica, editor de textos e cronômetro. Os dados a serem armazenados, em formato digital, são nele inseridos via teclado Braille, composto por sete teclas e, posteriormente, disponibilizados, em formato auditivo, através de seu sintetizador de voz. Conectado a um computador, funciona como sintetizador de voz, transmite e recebe arquivos. Quando acoplado a uma impressora comum ou Braille, possibilita a impressão dos textos nele armazenados;

- ***gravadores de fita cassete***: constitui um eficiente recurso para armazenamento de informação com finalidade de posterior recuperação auditiva. Tem sido muito utilizado como reproduutor de livros, particularmente de livros falados, principalmente no ensino médio e superior. Atualmente é muito comum, em países como os Estados Unidos da América, encontrar-se em livrarias um acervo respeitável de livros falados de diversas áreas, sendo comercializados;

- ***sintetizadores de voz***: funcionam conectados a um computador e permitem a leitura de informações exibidas em um monitor de vídeo, previamente interpretadas por um software leitor de tela. Estão disponíveis no mercado no formato de placas de circuito internas ao computador, ou em forma de dispositivos externos ao mesmo, para conexão em portas seriais ou paralelas.

Dispositivos geradores de informação tátil

São dispositivos cujo objetivo é gerar informação que possa ser entendida por meio da percepção tátil das pessoas cegas ou com visão subnormal muito acentuada e que consigam interpretar o alfabeto Braille. Os dispositivos dessa classe que se utilizam de meios computacionais, geralmente possuem custos elevados. Com um processo de adaptação eficiente, tais dispositivos, possibilitam aos seus usuários a sensação de operação direta e domínio sobre o aplicativo, fazendo com que os prefiram em relação a outros dispositivos. Contudo, não podem ser considerados como incentivadores de atividades coletivas em ambientes educacionais ou de trabalho, isso devido ao fato de serem utilizados por videntes, podendo agravar a tendência ao isolamento das PDV. São classificados nos seguintes tipos:

- ***impressoras braille***: seguem o mesmo conceito das impressoras de impacto comuns e são compatíveis com a maioria dos computadores, por meio de conexão em portas paralelas ou seriais. Elas são eficientes na elaboração de relatórios, mas não são apropriadas para funcionar como dispositivos de acesso independentes para operação de computadores. Estão disponíveis para comercialização diferentes modelos com portes e velocidades variadas. Algumas utilizam folhas de papel soltas, porém a maioria funciona com formulários contínuos. Já existe no mercado impressora Braille, que imprime simultaneamente caracteres Braille e comuns, em linhas paralelas, facilitando a comunicação das PDV com seus colegas de trabalho ou de estudo, videntes;

- ***regletes***: as regletes são utilizadas para a escrita no sistema Braille, devido ao seu baixo custo, facilidade de utilização e formato portátil. Estes materiais têm a função de grafar, em alto relevo, em uma folha de papel, os caracteres da escrita Braille. são compostos por:

- uma ***prancha de madeira*** retangular, medindo aproximadamente 31 cm por 19cm, e possui na parte superior, um dispositivo para prender a folha de papel (usualmente o sulfite 40gr) a ser grafada. Em ambos os lados da

prancheta, num sulco em sentido vertical, há sete orifícios, com espaços determinados para encaixe da reglete;

- uma ***régua dupla de metal*** (a reglete propriamente dita), unida à esquerda por uma dobradiça, formando duas hastes. A haste superior possui pequenos retângulos vazados denominados celas. Cada cela possui três orifícios de cada lado e estão dispostas, lado a lado, em quatro linhas. A haste inferior apresenta pequenas depressões correspondentes aos orifícios de cada cela;
- um ***punção***, que consiste em uma pequena haste de metal com a ponta arredondada, presa a um punho de plástico moldado anatomicamente para um perfeito ajuste a mão do usuário.

- ***máquinas de datilografia braille***: são equipamentos mecânicos com princípio semelhante ao das máquinas de escrever comuns, porém, com o objetivo de grafar caracteres em Braille em uma folha de papel. Oferecem uma escrita mais rápida em relação às regletes, ou seja, enquanto as regletes grafam ponto a ponto os símbolos dos sistemas Braille, as máquinas de datilografia Braille permitem a grafia de vários pontos de uma só vez, ou seja, de símbolo em símbolo. O rendimento das máquinas de datilografia Braille, em termos de velocidade, pode ultrapassar o da escrita cursiva dos videntes;

- ***terminais de acesso em Braille para computadores***: os terminais de acesso em Braille, geralmente são encaixados a um teclado comum, podendo ser manipulados como se fossem uma linha a mais de teclas na parte superior ou inferior do teclado. Foram criados para fornecerem uma janela móvel, codificada em Braille, que pode ser deslocada sobre o texto na tela do computador. O alfabeto Braille é composto de caracteres que possuem 6 pontos de código, cada um em formato matricial de duas

colunas por três linhas. O terminal de acesso em Braille, consiste de uma linha formada por vinte a oitenta células Braille – cada célula representando um dos caracteres – com 6 solenóides por célula – cada solenóide representando um ponto de código. Ao se pressionar uma tecla do teclado comum do computador, ou na atualização da tela do seu vídeo, ativa-se os solenóides do terminal de acesso Braille. O sistema pode ser programado para distinguir grifos, selecionar atributos do vídeo e mostra a posição do cursor na tela, em terminais mais avançados, compostos por mais uma linha de dois pontos de código em cada célula que passam a fornecer tais referenciais;

- ***copiadoras em auto relevo***: são equipamentos que, com o calor e o vácuo, duplicam materiais impressos, produzindo cópias em relevo, em películas de PVC. Se beneficiam dessa tecnologia tanto pessoas cegas, como as com visão subnormal.

Dispositivos transcritores

- ***leitores de tela de computador***: são softwares que acessam os textos armazenados no computador e os enviam aos sintetizadores de voz, efetuando um processo padronizado de conservação denominado TSC (Text-to-Speech Conversion). São bastante utilizados por pessoas cegas ou com visão subnormal. Tais softwares, geralmente capturam os dados diretamente da memória de vídeo, o que os torna bastante genéricos, podendo trabalhar com muitos tipos de programas aplicativos diferentes, com exceção daqueles que funcionam em ambientes gráficos, devido ao fato de não haver um local na tela onde se possa garantir que o texto seja localizado. Quando isto acontece, há a necessidade da utilização de um sistema de reconhecimento de caracteres para acesso ao texto. Os objetos gráficos (ícones) na tela são interpretados por sons característicos, denominados de “earcons” (ícones auditivos). Existem muitos softwares leitores de tela para este ambiente, disponíveis

no mercado internacional. Há ainda processadores de textos, especialmente projetados para trabalhar com sintetizadores de voz. Esses sistemas podem proporcionar um ambiente facilmente acessível pelas PDV, entretanto, podem apresentar restrições em relação aos softwares desenvolvidos com finalidade específicas, por exemplo, o sistema de gerenciamento de estoque de uma determinada empresa;

- **sistema OCR:** utilizado por pessoas cegas ou com visão subnormal, o sistema OCR²³ – sistema de reconhecimento de caracteres óticos - consiste em utilizar um “scanner” e um software próprio para a conversão de textos impressos para o meio digital, possibilitando a interpretação por outros dispositivos de acesso. O sistema possui variantes quanto à confiabilidade da conversão, isso devido a fatores como tamanho, estilo, contraste e espaçamento entre os caracteres do texto impresso que é submetido a varredura do “scanner”, sendo provável a ocorrência de palavras com caracteres interpretados erroneamente, o que pode ser detectado com o auxílio de software corretor de texto;

- **reconhedores de voz:** os dispositivos reconhedores de voz permitem a substituição do teclado de um computador, para a introdução de dados, por comandos de voz, processo de grande utilidade para as pessoas cegas ou com visão subnormal. Podem ser ajustados para reconhecerem uma grande variedade de comandos de um usuário particular, mas são menos eficientes em receber comandos de mais de um usuário. Quando são ajustados para reconhecer múltiplos usuários, o número de comandos que passam a “entender” com segurança é menor do que aqueles disponíveis quando configurado para o reconhecimento de comandos de um único usuário. Os softwares reconhedores de voz, ainda não podem ser considerados

²³ Do inglês “Optical Character Recognition”.

acessíveis financeiramente, além de representarem um grau de complexidade elevado no que diz respeito a sua instalação por PDV;

- **transcritores Braille:** de grande utilidade para pessoas cegas, os transcritores Braille são softwares que executam a transcrição de textos escritos no sistema óptico – sistema de escrita comum - armazenados em computadores, para o sistema Braille, disponibilizando-os para serem impressos por impressoras Braille;

- **sistema OBR:** o OBR²⁴ - sistema de reconhecimento de Braille óticos - é um transcritor de textos do sistema Braille - apresentado em papel, em alto relevo - para o sistema óptico em formato digital. O sistema foi originalmente proposto com o objetivo de atender as pessoas cegas, recuperando textos em Braille antigos de bibliotecas, para duplicação. Posteriormente, foi também sugerido para possibilitar o acesso a textos em Braille para pessoas videntes que não têm conhecimento de transcrição Braille. Tal tecnologia foi desenvolvida pelo mercado internacional e não realiza a transcrição de texto na língua portuguesa. O sistema consiste de um “scanner” adaptado com uma película de filme sensível ao relevo do sistema Braille. No computador ainda é necessário a instalação de um software próprio para a interpretação da varredura realizada pelo “scanner”.

Os dispositivos apresentados, muitas vezes, são combinados para atender às necessidades das PDV, a título de exemplo, pode-se citar a situação na qual um educador disponibiliza ao aluno cego um texto em meio digital. Este aluno poderá fazer uso de um computador no qual deve estar instalado um software leitor de tela onde, após abrir o arquivo em um editor de texto, poderá ouvir a leitura do texto e, se julgar necessário, utilizar um sistema transcritor para Braille, conectado, por sua vez a uma impressora Braille, para obter o texto impresso em alto relevo.

²⁴ Do inglês “Optical Braille Recognition”.

Outro exemplo a ser citado, é o caso de uma pessoa com visão subnormal, desempenhando em uma empresa a função de receber documentos que comprovem e autenticem informações cadastrais, a qual poderia fazer uso de um sistema OCR para que o texto escrito em uma folha de papel seja convertido em texto digital, o qual poderá ser armazenado em um computador e ampliado por um sistema ampliador, ou lido por um dispositivo leitor de tela, e ainda torná-lo disponível a um dispositivo sintetizador de voz que irá reproduzi-lo oralmente.

A utilização das tecnologias apresentadas podem minimizar as dificuldades da PDV em ter acesso às informações. Pode-se considerá-las como soluções para a disponibilização de informações e/ou de conteúdos pedagógicos adaptados a um formato acessível, como: material ampliado, em relevo, transcritos para o Braille, sonoros e em meio digital. Complementando estas indicações, faz-se necessário ainda considerar a necessidade de adaptações no ambiente físico, no que refere-se à iluminação adequada.

É plausível considerar ainda, que as instituições de ensino profissionalizante e as empresas ofereçam às PDV um processo inicial de adaptação, onde uma pessoa – desempenhando o papel de monitor - possa auxiliar na interpretação de informações e na interação com as tecnologias disponíveis. Contudo, esse processo deve ser cuidadosamente ponderado, para não criar na PDV uma dependência a esse monitor.

É necessário considerar, que todas as tecnologias apresentadas e descritas nesse trabalho, não serão utilizadas de forma eficiente, se não forem acompanhadas de educadores especializados ou capacitados para associá-las a uma prática pedagógica que colabore realmente para que a PDV desenvolva sua autonomia, o que está fortemente relacionando a formação docente.

2.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA PDV

A especialização do educador que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ainda é muito precária. De fato, a educação por si só já é bastante falha, mas no caso da educação profissionalizante, essa fragilidade se torna mais evidente, em função do perfil dos educadores que atuam nessa modalidade de educação. Segundo Gomes e Marins (2004) “[...] a maioria desses profissionais não apresenta formação pedagógica, nem mesmo experiência docente.”

Assim, urge que o sistema profissional de ensino público e privado invista mais, na preparação profissional e humana dos seus educadores e busque estabelecer integração entre empresa e escola. Entretanto, como deve ser a formação desse educador? Quais implicações existem? Como transpor os obstáculos que permeiam essa necessidade?

Refletir sobre a formação continuada do educador atuante no ensino profissionalizante requer compreender a nova realidade do mundo do trabalho e abarcar as muitas transformações advindas, principalmente, do avanço tecnológico que provocam a expansão do desemprego estrutural e da exclusão social. Diante disso, coloca-se o conceito de competência profissional, que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o qual nos remete a refletir sobre o principal papel do educador, de ser um profissional facilitador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando situações de aprendizagem que potencializem para seus alunos a interação e a construção do conhecimento de forma autônoma. Cabe assim, considerar a necessidade de formar o educador, principalmente, os que atuam na educação profissionalizante, para assumir seu papel diante das tecnologias, considerando que o educador tem a responsabilidade de formar o profissional, segundo as tendências e exigências do mundo do trabalho, entre as quais, possuir conhecimentos sobre informática, é um dos quesitos bastante exigidos. O ritmo

da revolução tecnológica é cada vez mais intenso. Sua aceleração altera as atividades da sociedade, por um lado o efeito faz muitos ficarem extasiados, enquanto outros, o vêm traduzido em explosão das desigualdades, surgimento de novas formas de pobreza e exclusão, desemprego em massa e outros distúrbios sociais.

A LDB nº 9.394/96, preconiza que, o exercício profissional competente, implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais com autonomia e disposição empreendedora. Ao olhar pelo prisma da inclusão, tal diretriz nos instiga a refletir sobre o quanto o educador atuante no ensino profissionalizante é competente para atuar a favor da inclusão de PD.

De acordo com Terçariol et al (2005):

“[...] a formação inadequada dos educadores é uma das causas para não haver inclusão social, digital e principalmente escolar, pelo menos não de maneira satisfatória. [...] em algum momento na carreira de um educador ele poderá ter entre seus alunos uma ou mais pessoas com necessidades especiais. Como ele não teve uma formação que o preparasse para enfrentar essa realidade, o educador se sente desorientado e inseguro quanto às atitudes corretas e metodologias adequadas.” (TERÇARIOL et al, 2005, p. 233-234).

Ao estabelecer uma relação entre a formação do educador do ensino profissionalizante e seu papel diante da inclusão das PDV no mundo do trabalho, devemos considerar a necessidade de serem oferecidos a esses educadores uma formação continuada para que possam desempenhar o seu papel atuando a favor da construção de novos ambientes de aprendizagem com o compromisso ético e social, procurando desfazer as desigualdades e todo tipo de exclusão e considerando as tecnologias como meio para desbravar esse caminho.

Compartilhando das idéias de Gomes e Marins (2004):

“[...] os profissionais do mercado que se dedicam também à docência, o fazem geralmente como complementação de realização pessoal, profissional ou como forma de extensão de sua função autônoma. Os professores da educação profissional são geralmente selecionados por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho. A maioria desses professores não apresentam formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, o que tem levado algumas instituições de ensino a adotarem

programas de formação continuada, garantindo a formação específica para o magistério.” (GOMES e MARINS, 2004, p. 156).

Dessa forma, é fundamental que os educadores do ensino profissionalizante participem de programas de formação continuada para que possam favorecer a inclusão da PD no mundo do trabalho. Entretanto, considerando os pensamentos de Imbernón (2004), é necessário que:

“[...] esta formação proporcione um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para que possam colaborar na formação de alunos-profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental dessa formação é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem suas capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2004, p.56).

Ao elaborar um programa de capacitação ou formação continuada, voltado a desenvolver competências para que os educadores recebam em suas turmas PD, este não deve apenas restringir-se à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, os termos adequados ao se referirem as essas pessoas ou ainda o aspecto informativo das tecnologias disponíveis no mercado que facilitam o acesso às informações para essas pessoas. Pois isso, minimizaria a possibilidade do educador refletir sobre sua prática, de compartilhar as dificuldades que emergem de seu contexto e como as enfrenta, bem como de dialogar sobre suas angústias que, não favorecem a descoberta de caminhos para superar suas necessidades.

Na perspectiva de Macedo (1994):

“Por mais que um professor faça cursos e fundamente sua prática pedagógica, a tendência é ficar dominado pelos problemas práticos e pelo dia-a-dia, difícil e envolvente, da sala de aula. A superação dessa tendência pelo professor é importante e não é fácil porque supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com colegas os problemas que enfrenta [...]” (MACEDO, 1994, p.59).

Os programas de formação continuada devem preconizar que não basta ao educador dominar todos os mecanismos de transmissão, ou ser um técnico capaz de colocar

em prática as teorias mais complexas, ou ainda, conhecer todas as tecnologias que podem potencializar o acesso à informação pelas PDV. É necessário transpor os paradigmas e métodos tradicionais de ensino. Segundo Schlünzen, “a formação do educador deve dar-lhe meios para auxiliá-lo a descobrir um outro modo de agir e mudar para o benefício dos educandos”. (SCHLÜNZEN et al, 2003, p.43).

Ao refletir sobre a atitude dos educadores frente a inclusão, Mantoan (1997) pontua:

“[...] alguns já têm bem claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade; outros estão em busca dessa certeza e se empenham por encontrá-la. Entretanto há infelizmente, os que tentam, porém não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos muito enraizados, que não lhes permitem fazer uma re-leitura de suas atuações, à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais.” (MANTOAN, 1997a, p.124).

Segundo Amaral (1992), “[...] do ponto de vista psicológico, várias são as formas de fugir ao problema-deficiência. Dentre elas, a rejeição se destaca, com seu cortejo: o abandono, a super-proteção, a negação²⁵...” À Psicologia Social cabe estudar os fenômenos psico-sociais, os quais apresentam-se associados as atitudes, aos preconceitos, aos estereótipos e aos estigmas e devem ser refletidos nos diálogos sobre a formação de educadores, compreendendo o processo dessas manifestações na prática pedagógica do educador. Amaral (1992), em sua tese de doutorado faz reflexões que colaboram imensamente para que seja possível entender a dinâmica desses fenômenos, quando se manifestam nas pessoas que lidam ou vivem com a deficiência.

Considerando que muitos aspectos na formação desse educador não estarão relacionados apenas ao cognitivo e sim à questões atitudinais, cabe compreendermos em

²⁵ AMARAL (1992), define *abandono* como a forma explícita da rejeição, não se caracterizando necessariamente por uma forma literal, podendo ocorrer de modo implícito, indireto, quando - embora possível - não há investimento, seja de amor, de dedicação, de tempo, etc. A autora assinala ainda que *super-proteção* é formação reativa, transforma o afeto, o sentimento em seu contrário, deslocando o centro da relação para o protetor - protagonista ele da situação - desvitalizando o desprotegido “protegido”, deslocando o eixo vital do outro para si. Enfatiza também que pelo menos três são as formas de concretização da *negação*: atenuação, compensação e simulação e podem ser usadas pelas pessoas com deficiência, por sua família, pelos profissionais, pelo homem comum, enfim, por qualquer um que uma vez em contato com a deficiência, entre em sofrimento psicológico.

profundidade as reflexões de Amaral (1992) e associá-las ao contexto da formação de educadores que atuam com PD.

A reflexão é iniciada pela compreensão de que *sentimentos* são resultados das confluências de todas as funções psicológicas: percepção, emoção, motivação, cognição, aprendizagem, entre outros. Também cabe considerar o que se entende por *atitude*, que segundo o raciocínio de Amaral (1992) “é uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno, pode-se dizer que as atitudes são uma postura, elas exprimem um sentimento e preparam a pessoa, em princípio, para uma ação”. Ainda é importante ressaltar que as atitudes antecedem o *comportamento*, então Amaral (1992), conclui: “as *atitudes* estão para o comportamento assim como os *preconceitos* estão para os *estereótipos*” e assim manifesta entender o *preconceito* “como uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”.

Amaral (1992) articula tais fenômenos com olhar as diferenças e a deficiência:

“Nesse caso o *preconceito* pode ser a aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente – os *estereótipos*, em consequência, serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado. Ou, de outro lado, o *preconceito* pode ser baseado em atitude comiserativa. Os *estereótipos* podem ser: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro. [...] grosseiramente, pode-se dizer que o estereótipo, quando “negativo”, alia-se (ou constrói?) o *estigma*. Simultaneamente o *estigma* cria o *estereótipo* do estigmatizado. A relação dialética pode ser levada ao infinito.” (AMARAL, 1992, p. 60-75, grifo nosso).

Diante disso, Amaral (1992), nos leva a entender que os *estereótipos* podem estar relacionados aos atributos de *valência positiva ou negativa*, enquanto, o *estigma* é associado apenas aos atributos de *valência negativa* e alerta sobre a existência de diferentes tipos de estigma: as *abominações do corpo* (deformidades físicas); as *culpas de caráter individual* (distúrbio mental, desonestidade entre outros) e os estigmas de caráter *étnico-cultural* (raça, cor, religião entre outros).

Assim, o *desconhecimento* é colocado por Amaral (1992) como: “[...] matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da

deficiência[...]” o que reforça a necessidade de promover uma formação de educadores, que possibilite a reflexão sobre a manifestação de tais fenômenos em sua prática pedagógica, dando a oportunidade para que possam rever suas atitudes e comportamentos e construir novos conceitos que possam sustentar uma prática pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, Schön, (1983; 1992 apud VALENTE E PRADO, 2002, p. 38), propõe um estudo da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, considerando essencialmente as diferentes dimensões da reflexão, tais como: “a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*”. Assim, a *reflexão na ação*, está relacionada à reflexão, que acontece no momento em que o educador está em sala de aula desenvolvendo sua prática pedagógica. Segundo Valente e Prado (2002), “essa *reflexão* é desencadeada no momento em que o professor não encontra respostas às situações inesperadas que surgem da ação presente”. Esse nível é complementado por meio da *reflexão sobre a ação*, que ocorre quando o professor distancia-se da ação presente e passa a reconstruí-la mentalmente a partir da observação, da descrição e da análise dos fatos ocorridos. Isto possibilita ao educador reconhecer e entender como resolveu imprevistos ocorridos e quais atitudes devem ou não ser alteradas em sua ação. Ainda, o último nível de reflexão, está relacionado ao ato do professor refletir sobre a reflexão na ação, o que desperta outras maneiras de interpretar e compreender os questionamentos sobre a prática. Os conhecimentos teóricos e práticos se complementam, oportunizando ao professor a compreensão do conhecimento construído durante sua prática pedagógica.

Ao conceber uma proposta para formação continuada de educadores que irão atuar a favor da inclusão, é preciso considerar a necessidade de possibilitar a eles, meios para que percebam o quanto é importante adotarem atitudes acolhedoras e inclusivas em relação aos alunos, não assumindo uma postura de superproteção, mas sim estimulando seus potenciais. Para isso é necessário que o educador compreenda que:

“[...] o processo de conhecimento é tão importante quanto seu produto final e que se deve respeitar o ritmo da aprendizagem e o seu traçado, que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimentos adquiridos anteriormente. Os professores também precisam conhecer como os conhecimentos evoluem e como a inteligência se manifesta na organização das estratégias, ou seja, como os alunos aplicam conhecimento, informações que já possuem para se adaptarem à situações novas e desequilibradoras do pensamento e da ação.” (MANTOAN, 1997a, p.124).

No caso desta pesquisa, o educador precisa compreender as PDV e sua maneira de relacionar-se com o mundo em que vive, para então ser um mediador no processo de aprendizagem dessas pessoas, conforme mostrou Mantoan (1997), ao descrever como as PDV organizam dados:

“Para compreender o indivíduo e sua maneira de relacionar-se no mundo que o cerca, há sempre que se considerar sua estrutura própria que exprime ao mesmo tempo sua especificidade e generalidade (o conteúdo e a forma)²⁶ e a dialética entre ambas. No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; ou ao contrário, estar doente, isto é, fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. O que não pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual, e à sua organização cuja especificidade é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo, sinestésicos. É dessa dialética entre o específico e o geral que se define a estrutura psíquica, integrada ou não”. (MANTOAN, 1997a , p. 36).

Daí a importância do educador estar constantemente em busca do referencial da PDV e proporcionar objetos e dados que partam de seu contexto de vida.

Muitas vezes, os problemas enfrentados pelas PDV na educação se relacionam às necessidades especiais para: acesso à leitura de material de apoio às disciplinas, utilização de laboratórios de informática, acesso ao acervo de materiais impressos da biblioteca, ao acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados e recurso áudio visuais.

Vygotsky (1993 apud SCHLÜNZEN, 2000), afirmam que as pessoas com deficiência têm seus próprios caminhos para processar o mundo. Para o autor, a dificuldade

²⁶ Aqui Mantoan empresta de Masini, 1993, o significado de conteúdo e forma. Os *conteúdos* são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a *forma*, é a organização total desses dados, a qual é fornecida pela função simbólica.

do indivíduo faz com que ele se desenvolva por meio de um processo criativo (físico e psicológico), definindo-os como caminhos isotrópicos. Assim, as PDV encontram seus caminhos por rotas próprias e diferentes. “As pessoas com necessidades especiais, apesar de suas limitações, podem ter potenciais jamais explorados” (SCHLÜNZEN, 2000, p. 52).

Consciente de que as PDV possuem necessidades especiais de acesso a informação, cabe ao educador compreender essas necessidades e pensar em estratégias que promovam a esse aluno, situações de aprendizagem que possibilitem descobrirem e expressarem seus potenciais. Essa mudança exige do educador envolvimento com a missão de colaborar para que esse aluno alcance uma qualificação profissional, que irá possibilitar-lhe competir por uma oportunidade no mundo do trabalho.

Assim, quanto maior a participação e o compromisso do corpo de educadores da instituição nas ações de formação, compreendendo também o envolvimento dos demais agentes educacionais e, principalmente, seus coordenadores e dirigentes, e quanto maior o nível de colaboração, participação e articulação entre todos os envolvidos, maior será a possibilidade de sucesso de inclusão.

Capítulo 3
Cenário de Estudo e Investigação

3 CENÁRIO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO

As unidades da instituição de ensino profissionalizante do Senac-SP, foram o palco para exploração dessa pesquisa, pois observei que essa instituição apresenta grande potencial, ainda não explorado, no sentido de favorecer a inclusão de pessoas com deficiência - PD em seus cursos, o que pode colaborar para que conquistem uma oportunidade no mundo do trabalho. Assim busquei compreender que possibilidades a instituição oferece em relação ao ensino profissionalizante para as PDV.

Assim, este capítulo trata do Senac-SP, sua criação, seu histórico e o caminho diferenciado que trilhou no Estado de São Paulo, isto, em função de estar inserido geograficamente no estado do país, mais desenvolvido economicamente. Na seqüência é apresentada a unidade do Senac Presidente Prudente, com destaque para a linha de cursos que oferece e sua estrutura organizacional. O objetivo desse capítulo é possibilitar ao leitor conhecer as características da Instituição e perceber o potencial que a mesma possui em colaborar para a construção de uma sociedade inclusiva. Ainda neste capítulo, é apresentada a unidade *Senac na cidade de Presidente Prudente*, onde atuo como coordenadora e tive acesso irrestrito às informações sobre o problema da pesquisa, além de ter a oportunidade de acompanhar e observar um professor ministrar aulas no curso Básico em Computação para uma turma onde entre os alunos havia uma PDV.

3.1 O SENAC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

O Senac, instituição de direito privado sem fins lucrativos, foi criado em 1946, para fomentar a qualificação profissional e contribuir para a implantação das políticas governamentais da época sobre os trabalhos dos menores, num contexto de rápida expansão

do setor terciário da economia brasileira. Através dos decretos-lei n.º 8621 e 8622 de 10 de janeiro de 1946, atribui-se à Confederação Nacional do Comércio a responsabilidade de instalar e administrar, em todo país, escolas de aprendizagem comercial. Foi assim que o Senac entrou em cena na vida nacional, como uma contribuição do empresariado do comércio para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do mundo do trabalho. Com isso, estenderam-se para o comércio as mesmas iniciativas introduzidas quatro anos antes para a indústria, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 21 de janeiro de 1941.

Portanto, eram objetivos da entidade na época, organizar e administrar escolas de aprendizagem comercial; manter cursos de “continuação” ou de especialização para os empregados adultos do comércio; colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial; obter matrículas gratuitas para comerciários e seus dependentes; realizar seleção de candidatos à admissão como praticantes e dar orientação profissional; contribuir para o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para o comércio. A história do Senac e do SENAI estaria, então, vinculada a essa política de desenvolvimento.

Segundo Romanelli (1997), o país acabava de enfrentar, na década de 30, uma de suas grandes crises econômicas. Passava-se assim, para um modelo de substituição de importações - devido à economia de guerra no início da década de 40, que impunha restrições às importações - abandonando a forma tradicional de industrialização. A preocupação com a formação de mão-de-obra, portanto, ocorreu entre as duas grandes guerras, mais especificamente durante o Estado Novo no esforço de criação da Indústria de Base. A conjuntura internacional possibilita o aparecimento de nosso parque industrial - ainda incipiente - juntamente com o enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura, à pecuária e à mineração - devido à crise de 29/30. Eram necessárias, portanto, mudanças no sentido da preparação de mão-de-obra. A indústria exigia um modo prático e rápido de fazer uma formação mínima do operariado. As classes médias não estavam interessadas no ensino

profissional de grau médio e o sistema educacional não possuía infra-estrutura para implantação do ensino profissional em larga escala.

Romanelli, 1997 afirma que:

“[...] recorreu, pois ao governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A Confederação Nacional das Indústrias. Criava-se então o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Quatro anos depois era criado o SENAC, que tinha a mesma estrutura do SENAI [...]” (ROMANELLI, 1997, p. 168).

A existência do Senac deveria ser mantida pelo poder público por meio do repasse compulsório do imposto recolhido sobre a folha de pagamento das empresas de comércio e serviço, ficando a cargo das entidades patronais - delegada à Confederação Nacional do Comércio e às Administrações Regionais com autonomia administrativa dos Estados - a gestão da instituição. Em São Paulo, o Senac encontra-se sob a responsabilidade da Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP).

Nesses 58 anos de existência, o Senac-SP sofreu mudanças significativas, seja pelas alterações em seu quadro diretor, seja pelas necessidades de ajuste às demandas sociais de cada período.

A partir do fim dos anos 60, ganhava força a idéia de que o Senac preparava pessoas para o comércio, pessoas estas que poderiam vir de qualquer outro setor econômico. Com a pressão das metas quantitativas - número de pessoas atendidas pelo Senac - a partir de 1972, o quadro de abertura foi extremamente ampliado, caindo todas as distinções de taxas que havia entre comerciários e não-comerciários - antes as taxas de matrículas, eram menores ou inexistentes para os comerciários e seus dependentes. A instituição passou a ter como cliente direto as empresas e a investir em atividades voltadas às suas necessidades.

Na década de 80, o Senac-SP passa por uma nova mudança. Diante da redução de recursos financeiros e em função da amplitude que o mesmo adquiriu e de todo contexto de mudanças da época, a instituição passa por uma ampla reestruturação que se caracterizou pelo

enxugamento do quadro de funcionários e a elaboração da primeira “Proposta Estratégica do Senac para a década”. As mudanças propostas objetivavam um redirecionamento de foco e ação da instituição: foi instituído metas de resultados financeiros que visava, no ano de 2000, a atingir a auto-sustentabilidade financeira, fazendo frente a uma possível redução de receita compulsória que se caracterizava como tendência. As macroestratégias que norteavam o Senac para a década eram: *finanças*; busca da auto-sustentabilidade; *pessoas* como fator crítico; *marketing* como instrumento de gestão; *internacionalização e educação*: aprendizagem com autonomia. O traço empresarial começou a fazer parte do discurso e das ações do Senac, os títulos oferecidos para a clientela se multiplicaram, bem como os segmentos atingidos. O aluno passa a ser intitulado cliente e o professor de docente. Ampliaram-se as áreas de atuação, o número de pessoas atendidas, os recursos tecnológicos utilizados e foram criadas as Unidades Especializadas, cuja missão era o desenvolvimento das áreas estratégicas de negócios, além da prestação e da distribuição de serviços e produtos. A preocupação maior era a sobrevivência e a competitividade, além de uma ação cada vez mais integrada e em rede.

Na década de 90, foi dada continuidade às ações e direcionamentos empreendidos na década de 80, com a elaboração da “*Segunda Proposta Estratégica*”. As novidades ocorridas no período são basicamente a reestruturação organizacional interna, e a busca de uma nova comunicação institucional, da uniformidade de títulos, preços de cursos e comunicação com o mercado. Nessa década são desenvolvidos os primeiros cursos superiores. Ao final da década, as ações nas Unidades passam também por mudanças, no sentido, principalmente, de atender à nova legislação para seus cursos, com ênfase no ensino por competências, os planos de cursos e a forma de condução do trabalho foram reformulados, visando à adequação das novas exigências da LDB) e é empreendido um grande esforço no sentido de implementar um novo modelo de trabalho em que destacamos a mudança da ênfase

no ensino para a ênfase na aprendizagem, isso devido ao fato de que atualmente o mundo do trabalho valoriza o profissional proativo, que assume a gestão do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Para o período de 2001 a 2010, a “*Proposta Estratégica¹ do Senac-SP*”, indica o avanço na programação de nível superior, verticalizando o trato do conhecimento e conduzindo a Organização para todas as frentes da educação à distância, dirigindo uma atenção especial para os campos da “Tecnologia da Informação e Educação Ambiental”. Tem como Missão Institucional “proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social” e, como Visão de Futuro, “Até 2010, o Senac de São Paulo será reconhecido como referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária”.

Atualmente, o Senac-SP possui como áreas de atuação: administração e negócios, educação ambiental, tecnologia aplicada, gestão do terceiro setor, informática, moda, saúde, gestão educacional, turismo e hotelaria, comunicação e artes, idiomas, e design de interiores. Para atender a clientela conta com 2.697 funcionários em 60 (sessenta) unidades distribuídas no estado de São Paulo.

3.2 O SENAC PRESIDENTE PRUDENTE

A unidade do Senac na cidade de Presidente Prudente, é uma unidade operacional polivalente. Operacional pela função, primordialmente, de operacionalizar produtos e serviços desenvolvidos pelas Gerências de Desenvolvimento. Embora as unidades operacionais ofereçam subsídios e participem com sugestões, são as Gerências de Desenvolvimento que

¹ Senac São Paulo. Proposta Estratégica do Senac São Paulo para a década de 2001-2010, 2000 p.1. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>>. Acesso em: 27 de out. de 2004.

realizam a criação e disseminação de novos produtos e serviços para a rede. A unidade Senac Presidente Prudente, é caracterizada como polivalente, pelo fato de desenvolver programas praticamente em todas as áreas de atuação. Considerando as especificidades e limitações locais, são oferecidos os seguintes cursos: Administração e Negócios (com os Cursos Técnico em Contabilidade, com 900 horas, Técnico em Gestão Empresarial com 828, e o Técnico em Marketing e Vendas – com 828 horas de duração), Saúde (pelo do Curso Técnico Esteticista – 1200 horas, Técnico em Massoterapia – 1200 horas e Técnico em Segurança do Trabalho com 1.200 horas), Gestão Ambiental (Técnico Ambiental com 1200 horas), Designer de Interiores (pelo do Curso Técnico em Designer de Interiores – 822 horas), Informática (Curso Técnico em Informática – 1000 horas e Telecomunicações com o Técnico em Telecomunicações com 1.200 horas)². Existem cursos técnicos que não são realizados na Unidade devido à falta de demanda ou pelo fato de não existir localmente infra-estrutura (equipamentos) e/ou profissionais para desenvolvimento dos cursos. Também são oferecidos cursos de qualificação básica, caracterizados por uma carga horária e duração inferior aos cursos Técnicos, alguns deles são: Massagem Relaxante, Introdução à Fotografia, Manutenção de computadores, Básico em Computação, Excel Avançado, Web designer, Formação Linux, Auto-Cad, Noções de Contabilidade para não contadores, Escrituração Fiscal, Fluxo de Caixa, Como Falar em Público, Rotinas de Departamento de Pessoal, Rotinas de Escritório, Comunicação Escrita e revisão Gramatical, Desenvolvimento Profissional para Recepcionista e Telefonista, Rotinas de Escritório, Matemática Financeira com HP 12C, Básico em Marketing, Técnicas de Vendas, Atendimento ao Cliente.

As atividades da unidade Senac Presidente Prudente ocorrem de segunda a sexta-feira nos períodos, tarde e noite, e também aos sábados, nos períodos manhã e tarde. O maior

² Esses cursos estão sendo apresentados em sua carga horária total. A sua grande maioria pode ser realizado por módulos. A Unidade de Presidente Prudente, até 2004, optou prioritariamente por trabalhar com ofertas de cursos que contemplavam todos os módulos. A duração dos cursos variam de um ano e meio a dois anos e meio, dependendo de sua carga horária, bem como carga horária diária e semanal oferecida.

volume de programação ocorre à noite. A clientela do Senac Presidente Prudente localiza-se na sua maioria nas classes C e D³.

Dentro de suas atividades, merece destaque o desenvolvimento de programas específicos para as empresas, principalmente nas áreas de Administração e Negócios e Informática. Esses programas tanto podem ser oferecidos às empresas locais, como fazer parte de um grande projeto Estadual.

As Unidades do Senac possuem diferentes áreas de abrangência de atuação, atendendo especificamente a 47 municípios⁴.

3.3 A AÇÃO DOCENTE NO SENAC PRESIDENTE PRUDENTE

A equipe do Senac de Presidente Prudente conta em 2005, com quinze docentes de desenvolvimento educacional com registro em CLT e aproximadamente 70 docentes “carta-convite”, denominamos internamente de “modalidade carta-convite”, o que pode ser entendido como sendo uma prestação de serviço educacional do docente por um período específico, determinado pela temática desenvolvida em determinado curso.

Existe uma rotatividade acentuada no quadro de docentes “carta convite”, assim sendo, temos o docente mais presente no nosso dia-a-dia - caso desenvolvam temáticas comuns a vários cursos ou desenvolvam uma temática que percorre todo um curso - como temos também docentes que freqüentam a Unidade em apenas determinada época ou período do ano.

³ Fonte: pesquisa Datafolha, realizada no ano de 2001. De acordo com a pesquisa (realizada apenas com alunos dos cursos técnicos), 13% pertencem a classe A, 26% à classe B, 40% à classe C e 17% pertencem a classe D/E.

⁴ Presidente Prudente, Adamantina, Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabu, Caiuá, Dracena, Estrela do Norte, Flora Rica, Flórida Paulista, Iepê, Indiana, Inúbia Paulista, Irapuru, Junqueirópolis, Lucélia, Marabá Paulista, Mariápolis, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Monte Castelo, Narandiba, Nova Guataporanga, Osvaldo Cruz, Ouro Verde, Pacaembu, Panorama, Paulicéia, Piquerobi, Pirapozinho, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Sagres, Salmourão, Sandovalina, Santa Mercedes, Santo Anatócio, Santo Expedito, São João do Pau D'Alho, Taciba, Tarabaí, Teodoro Sampaio e Tupi Paulista.

De tal modo, todos os meses, o quadro de docentes frequentadores da unidade não é o mesmo, embora tenha uma base comum significativa. Há docentes que permanecem em atividade na unidade praticamente o ano todo, quer pelo fato de estar desenvolvendo temáticas longas de algum(uns) curso(s), (como por exemplo, profissionais de informática, em cursos de informática, administradores, em cursos da área de administração, enfermeiros, em cursos de enfermagem e assim por diante), quer pelo fato da sua temática desenvolvida estar presente em diversos cursos, (como por exemplo sociólogo, pedagogo, psicólogo no desenvolvimento de temáticas comuns nos cursos).

No documento Referenciais para a Educação Profissional Senac⁵, produzido em 2001, pelo Senac Nacional, com a colaboração de vários integrantes dos Departamentos Regionais (responsáveis pela política em cada unidade da federação), foi estabelecido referenciais que serviram de base para a elaboração dos projetos pedagógicos das diferentes unidades que integram o Sistema Senac.

O momento de mudanças exigia um documento que orientasse todo Sistema para um ajuste em suas propostas, mesmo considerando que o Senac, anteriormente ao estabelecido pela Lei n.o 9.394/96, já vinha construindo uma política nessa direção.

O documento citado aponta em seu texto de Introdução (SENAC, 2001) que:

“Consideramos, portanto, que as bases conceituais que fundamentam a concepção de educação profissional ora proposta pelo MEC estão, em sua essência, muito afinadas com os princípios filosóficos que norteiam o projeto pedagógico em vigor no Senac desde 1994. A partir de então, temos buscado formar profissionais que reúnam em seu perfil, além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa da sociedade civil.” (SENAC, 2001, p. 1).

O documento sucinta ainda outras questões relativas à educação profissional, tais como tendências do mundo do trabalho; à educação profissional no contexto da educação nacional, educação e trabalho; à educação profissional no Brasil; à reforma do ensino nos

⁵ SENAC. DN. Referenciais para a Educação Profissional Senac. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/referencial2001.html>>. Acesso em: 13 de dez. 2004

anos 90; à organização curricular no modelo baseado por competências, perfil profissional de conclusão, sistema modular, desenho curricular, desafio do modelo de competências, fundamentação filosófico-pedagógica, conteúdos de ensino, seleção e organização, globalização e integração, uma opção metodológica, à pedagogia de projetos, utilização de recursos tecnológicos, tecnologia na educação, educação a distância e a avaliação. Todo conteúdo tem orientado a realização de um trabalho integrado nas diversas unidades Senac no Brasil.

Para que esse referencial fosse colocado em prática na Instituição, foi necessário criar um espaço de reflexão e desenvolvimento da equipe técnica, técnicos que orientam a construção das propostas pedagógicas e dos planos de cursos nas Unidades que atuam por todo o país.

Baseado no modelo de desenvolvimento da equipe de docentes das Unidades do Estado de São Paulo, foi criado também, um programa que orientasse a equipe de professores, denominada na instituição de docentes. O programa de desenvolvimento educacional foi criado para atender as necessidades das equipes docentes. O Senac no Estado de São Paulo já construía ao longo do seu trabalho nas últimas décadas, um forte aparato de sustentação para o desenvolvimento dos seus docentes que atuam em sua Rede.

Assim, uma das macroestratégias do Senac-SP, proposta para a década de 2001-2010 para cumprir sua missão institucional – proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organização para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social – destaca-se a aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania enquanto base da ação docente na instituição.

Essa macroestratégia reflete um paradigma educacional centrado no aluno enquanto sujeito do processo de aprendizagem, o que exige uma atualização do papel docente, cujo foco se desloca para a mediação da aprendizagem e envolve entre outras coisas:

- articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanista, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender;
- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- conhecer profundamente a proposta curricular do curso no qual atua, planejar e desenvolver em equipe o processo educacional contido nesta proposta, de modo integrado e significativo;
- criar situações de aprendizagem onde o conteúdo, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades, prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;

- manter uma postura democrática, participativa, cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos, atualizar-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos.

Na sua grande maioria, a atividade profissional docente no Senac não é exclusiva desses profissionais. Muitos deles desenvolvem outras, tais como docência em faculdades ou escolas particulares da cidade ou região, atividade em empresas dentro de seu campo específico - quer como funcionários ou consultores.

Os docentes do Senac, tanto na unidade em Presidente Prudente como da maioria das unidades polivalentes, apresentam as mais variadas formações - na sua grande maioria - possuem formação em nível superior - devido à grande diversidade de cursos oferecidos nas diversas áreas de atuação do Senac. Considerando a Unidade de Presidente Prudente temos: administradores de empresas, bacharéis em ciências contábeis e técnicos em contabilidade, psicólogos, bacharéis em letras, bacharéis em matemática, engenheiros ou técnicos em segurança do trabalho, sociólogo, pedagogos, advogados, bacharéis ou tecnólogos em informática, analistas de sistemas, enfermeiros, médicos do trabalho, geógrafos, farmacêutico, técnico esteticista, decorador, fisioterapeuta, cosmetólogo, enfermeiras, desenhistas, engenheiros civis.

Considerando o perfil técnico desses profissionais, o Senac-SP tem adotado um programa de formação continuada para oferecer a formação específica para o magistério a estes docentes. Assim, o ***Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE***, que vem sendo desenvolvido como o objetivo de desenvolver pedagogicamente técnicos, docentes e coordenadores que atuam na instituição. O programa é organizado em módulos, além de encontros estratégicos, como segue: *Módulo de Abertura*: Conhecendo o Senac São Paulo; *Módulo I*: Qualidade na Educação; *Módulo II*: Planejando para desenvolver competências.

Módulo III: A Prática pedagógica do aprender a aprender; *Módulo IV:* Avaliação da aprendizagem de competências; *Encontro de aprendizagem:* Esclarecendo dúvidas sobre planejamento, mediação e avaliação; *Módulo V:* Utilizando a linguagem audiovisual na aprendizagem; *Módulo VI:* O uso da Internet para pesquisa bibliográfica; *Módulo VII:* Projetos Educacionais utilizando o *WebQuest*; Os recursos da informática na Educação; *Módulo VIII:* Jogos e vivências em Educação; *Módulo IX:* Inclusão e Educação: Sensibilizando Educadores.

Cabe mencionar que os módulos têm como requisito a disponibilidade para realizar atividades prévias e participar presencialmente. Os encontros para realização do programa acontecem geralmente aos sábados, com cargas horárias variadas e objetivam à formação pedagógica no ambiente de trabalho, a fim de instigar os docentes a refletirem sobre a complexa sociedade em que a escola está inserida e o novo papel docente no atendimento a uma clientela cada vez mais exigente.

A instituição acredita na importância do PDE para atingir uma prática pedagógica que esteja o mais próximo possível das diretrizes propostas pela LDB e em consenso com as exigências de formação profissional que o mundo do trabalho coloca. Entretanto, nem todos os docentes possuem disponibilidade de horários compatíveis para participarem do programa, já que muitas vezes trabalham em mais de uma instituição educacional ou em outra empresa.

Assim, o momento atual, nos apresenta que mesmo com a realização do PDE, ainda há necessidades a serem superadas na prática pedagógica dos docentes, que atualmente passam por um momento de transição entre a atuação desenvolvida anteriormente, com ênfase no ensino e o novo modelo proposto pela LDB, com ênfase na aprendizagem por competências. Além disso, o programa ainda não atende as necessidades de formação docente no que refere-se à práticas voltadas a atender em seus cursos as PD.

3.4 O SENAC E AS AÇÕES VOLTADAS À INCLUSÃO

Entre as ações do SENAC voltadas à inclusão das PD, merece ênfase o ***Programa Deficiência & Competência***, que é desenvolvido pelo SENAC em todo país. O programa visa a ampliar o acesso das PD a um ambiente educativo e, conseqüentemente, aos diferentes segmentos da sociedade e setores da economia. É um trabalho que reflete o conceito de inclusão social da Instituição, que decidiu se dedicar a uma grande parcela da população brasileira: 24,5 milhões⁶ de pessoas, com deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais ou múltiplas.

O Programa Deficiência & Competência, vem sendo implantado desde julho de 2002. As bases do programa foram estabelecidas por um grupo de trabalho constituído por representantes do Departamento Nacional do Senac e do Departamento Regional do Rio de Janeiro. Os objetivos eleitos para o programa foram:

- elaborar subsídios que fomentem a discussão do tema em âmbito nacional;
- definir ações e competências para a implantação e implementação do programa;
- realizar e/ou participar de fóruns de discussão que subsidiem o seu desenvolvimento;
- mobilizar atores sociais, formando parcerias para viabilizá-lo.

Principais ações realizadas pelo Departamento Nacional do Senac:

- realização da Teleconferência: Inclusão social – pessoas com deficiência – em 26 de Novembro de 2002 ou [2003] – com a participação de 4.950 pessoas em todo o Brasil;
- realização de curso para 30 oficineiros das Oficinas Inclusivas para técnicos de Regionais;
- produção do livro: Transversalidade e Inclusão, para capacitação de docentes;

⁶ Segundo Censo 2002

- criação de banco de dados com ações do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais, no que concerne a cursos, parcerias, acessibilidade, participação em eventos, contatos externos e internos;
- participação de intérprete de Libras⁷ em todas as teleconferências da Rede Sesc Senac;
- distribuição da Coleção Voz da Academia – 21 CDs de seis obras literárias e do Livro Falado: Ler para quem não vê, com o objetivo de disseminar a técnica e a criação de audiotecas nos Departamentos Regionais.

Principais ações realizadas pelo Departamento Regional do Rio de Janeiro:

- desenvolvimento de parcerias para produção de materiais em Braille; intérpretes de Libras, capacitação de docentes; apoio psicopedagógico; conhecimento sobre ofertas de trabalho e demanda de cursos; sensibilização do empresariado e encaminhamento de concluintes para empresas;
- realização de cerca de 40 Oficinas Inclusivas, para sensibilização/conscientização de empregados e alunos envolvendo aproximadamente 800 participantes;
- programa de desenvolvimento em infra-estrutura física, como rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores, vagas marcadas em estacionamentos e outros;
- investimento em equipamentos, materiais didáticos em Braille, softwares, sintetizadores de voz, entre outros.

O programa foi organizado em quatro fases: Sensibilização, Mobilização, Desenvolvimento e Avaliação. As duas primeiras fases foram denominadas: Eliminando Barreiras. Nessa etapa de sensibilização e mobilização, as parcerias foram estabelecidas com instituições especializadas, a fim de garantir o atendimento a um contingente maior de pessoas com deficiência. Ainda nessa fase, iniciaram-se os investimentos no desenvolvimento

⁷ Língua brasileira de sinais.

das equipes técnica e pedagógica, e na aquisição de equipamentos, acessórios e materiais didáticos específicos.

Na segunda etapa, denominada: Construindo Pontes, o foco voltou-se à comunidade e ao mercado, abarcando as atividades de formação de parcerias, criação da lista de discussão e participação em eventos.

As parcerias visam como principal objetivo, a aumentar a empregabilidade das PD junto às empresas. Um exemplo de parceria de sucesso foi a realizada com a Federação Brasileira dos Bancos (Febraban) por meio da qual o Senac Paraná capacitou 33 alunos nos cursos: Serviços em Central de Atendimento e Serviços Bancários. Desses, 24 foram absorvidos pelas empresas. Já o Senac Rio Grande do Sul capacitou 19 alunos, no curso: Excelência no Atendimento bancário, e todos os alunos foram inseridos no mundo do trabalho.

Outra parceria fruto deste programa, foi entre a Associação de Cegos do Estado do Ceará e seu respectivo Senac, onde uma pessoa com deficiência visual, conquistou uma vaga como estagiário e está desenvolvendo tarefas de telemarketing no setor de Braille na Biblioteca Pública Menezes Pimentel, em Fortaleza, após concluir o curso de Telemarketing. (SENAC, 2004, p. 37).

Nas sessenta (60) unidades Senac distribuídas pelo estado de São Paulo, já foram atendidas algumas PD nos diversos cursos das diferentes áreas de atuação, entretanto, observa-se que há um grande potencial ainda a ser explorado, o que pode colaborar para a construção de uma sociedade inclusiva.

O Senac-SP, investiu em uma das salas da biblioteca do Campus Senac na cidade de São Paulo-SP, equipando-a com uma máquina de escrever em braille, uma impressora que transcreve arquivos-texto para o Braille, uma lupa - equipamento que realiza a leitura ótica de documentos impressos em papel e projeta no monitor de vídeo, além de dois computadores

com softwares leitores de tela. Esses recursos devem contribuir para que as PDV possam ter acesso às mesmas facilidades tecnológicas que os alunos que exergam normalmente. Na biblioteca há além disso, um acervo com 180 livros em Braille, parte deles está disponível em fitas cassete e CD's.

3.5 AS AÇÕES VOLTADAS À INCLUSÃO NO SENAC PRESIDENTE PRUDENTE

O Senac Presidente Prudente tem assumido seu papel de priorizar a qualidade de ensino num compromisso junto com seus docentes, realizando a difícil tarefa de promover ações de inclusão social.

Em 2002, umas das turmas do curso de Massoterapia na unidade Presidente Prudente, já possuía dois alunos com deficiência visual, um deles com visão subnormal e o outro cego. Os docentes que desenvolveram as aulas do curso não haviam tido nenhuma formação especial para lidar com esses alunos e inicialmente se mostraram inseguros e receosos. Entretanto, uma das docentes do curso - mãe de um deficiente visual - colaborou com o processo de inclusão, orientando as demais docentes e contribuindo para que docentes e alunos daquela turma aprendessem a lidar com a determinação e boa vontade desses alunos especiais. Ao final do curso, todos puderam comprovar por meio das avaliações aplicadas que o desempenho dos dois alunos com deficiência visual não eram menores quando comparados aos demais alunos e até, em alguns conteúdos, destacavam-se.

Em 2003, o curso Técnico em Esteticista, recebeu em uma de suas turmas uma pessoa com deficiência auditiva. Novamente o grupo de docentes que desenvolveria as aulas para essa turma apresentou suas preocupações em não corresponderem com sua prática pedagógica às necessidades da aluna. Como a aluna fazia leitura de lábios com habilidade, sua adaptação no curso foi tranqüila, bastando que os docentes e alunos da turma tivessem o cuidado de falar pausadamente em sua direção. É possível considerar que tais preocupações e

angústias, manifestadas pelos docentes, sempre que se deparam com a situação de ter alunos com necessidades educacionais especiais, estão relacionadas ao perfil dos docentes que geralmente atuam em instituições de ensino profissionalizante, que trazem na maioria das vezes uma formação puramente técnica sem embasamentos que incorporem ações educacionais inclusivas.

No ano de 2004, a unidade recebeu uma solicitação da Associação de Cegos em Presidente Prudente, para que uma de suas associadas pudesse ter bolsa integral para participar do curso Básico em Computação. Com a aprovação da solicitação, a coordenação do curso e a sua docente começaram a buscar caminhos para enfrentar a nova experiência, ou seja, ter pela primeira vez uma aluna com visão subnormal em um curso na área de informática. Com esta situação, pude acompanhar todo o processo e visualizei essa possibilidade como uma oportunidade para coletar dados para essa pesquisa. Essa ação de inclusão demandou por investimentos, os quais foram assumidos pelo Senac-SP – foram adquiridos: um fone de ouvido para a aluna e o software *Virtual Vision*⁸ que foi instalado em um computador no laboratório de informática onde o curso seria realizado.

Assim, a unidade Senac Presidente Prudente tem assumido sua responsabilidade em atender as PD em seus cursos, acreditando que essas ações colaboram para que a sociedade reconheça a capacidade que as PD possuem.

⁸ A opção pela aquisição deste software deu-se em função da aluna já ser usuária do *Virtual Vision*

Capítulo 4
Objetivo e Percurso Metodológico

4 OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo retoma a problemática, define os objetivos geral e específicos da pesquisa, apresenta o percurso metodológico e detalha o encaminhamento da investigação, explicitando os aspetos relevantes.

4.1 RETOMANDO A PROBLEMÁTICA

Considerando que o SENAC-SP tem evidenciado por meio de sua Proposta Estratégica¹ a sua missão² de exercer a responsabilidade social e que, uma de suas macroestratégias é desenvolver ações que visam a “educar para a inclusão social e exercer uma ação comunitária exemplar”, vislumbro que essa pesquisa, possa colaborar no sentido de ampliar o atendimento às pessoas com deficiência, nos cursos oferecidos por essa instituição.

Em diálogos informais estabelecidos com alguns coordenadores das diversas unidades do Senac, no Estado de São Paulo, pude perceber que era inexistente ou bastante reduzido o número de pessoas com deficiência que participam dos cursos oferecidos pelas unidades em que atuam. Diante disso, conclui que não é explorado todo potencial que a instituição tem a oferecer no sentido de colaborar para a inclusão das PD no mundo do trabalho.

Assim, resolvi aprofundar a compreensão sobre a problemática da referida inclusão das PDV por meio de um estudo de caso em uma turma do curso Básico em Computação, realizado na unidade Senac, Presidente Prudente, no estado de São Paulo e, dessa forma, vislumbro que essa pesquisa, possa colaborar para a formação continuada de

¹ Proposta Estratégica do Senac São Paulo para a década de 2001-2010. Disponível em:

<<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>>. Acesso em: 27 de out. de 2004.

² A missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social.

educadores do ensino profissionalizante a fim de favorecer a inclusão das PDV em cursos profissionalizantes e no mundo do trabalho.

4.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral da pesquisa é investigar os princípios que podem nortear a formação de educadores do ensino profissionalizante que atuam em cursos de informática, buscando favorecer a inclusão das PDV nestes cursos e no mundo do trabalho.

Especificamente, a intenção da presente pesquisa é:

- analisar como as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC podem potencializar as oportunidades de aprendizagem na qualificação profissional, para as PDV e favorecer a sua inclusão no mundo do trabalho;
- verificar como as PDV desenvolvem seus caminhos isotrópicos para o uso do computador;
- identificar as dificuldades que um educador pode encontrar ao ministrar cursos de Informática para PDV.

Para compreender os aspectos que podem contribuir para uma prática pedagógica inclusiva de educadores atuantes em instituições de ensino profissionalizantes, foi necessário primeiramente, delimitar o campo de investigação e, em seguida, construir uma trajetória metodológica, que serão apresentados a seguir.

4.3 DELIMITANDO O CAMPO INVESTIGAÇÃO

A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos distintos. Para o primeiro momento, o trabalho de campo foi realizado com (11) onze jovens com deficiência visual, todos da *Associação de Cegos de Presidente Prudente*. Assim, assumi o papel de formadora capacitando esse grupo para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. A intenção foi experienciar situações de ensino e aprendizagem com PDV e vivenciar as dificuldades que um educador pode enfrentar ao desenvolver pela primeira vez aulas de informática para os mesmos.

Num segundo momento, pelo problema investigado, situar-se no contexto das ações de educação profissional das unidades *Senac, no estado de São Paulo*, busquei compreender quais possibilidades essa instituição oferece em relação ao ensino profissionalizante para as PDV. Delimitei como campo de investigação, a unidade Senac, na cidade de Presidente Prudente, onde atuo como coordenadora e tive acesso irrestrito às informações relacionadas ao problema da pesquisa. Durante a investigação tive a oportunidade de observar e acompanhar as aulas ministradas por um docente que estava recebendo pela primeira vez, em uma de suas turmas, um aluno com deficiência visual.

4.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A preocupação central ao desenvolver essa pesquisa foi a compreensão singular do contexto estudado. O plano da pesquisa caracterizou-se como um projeto incipiente, que se foi delineando à medida que o processo de investigação se desenvolvia. As primeiras percepções que tive a respeito do reduzido número de PD que freqüentam os cursos oferecidos pelo Senac-SP, trouxeram-me alguns questionamentos: as instituições de ensino profissionalizantes

direcionam esforços para atender as PD em seus cursos? Existem educadores preparados para atender PD nos cursos profissionalizantes? Quais dificuldades um educador do ensino profissionalizante pode enfrentar ao ministrar aulas para um aluno com deficiência? Que elementos devem ser contemplados na formação de educadores do ensino profissionalizante, para que possam desenvolver uma prática pedagógica adequada as PD?

As questões iniciais surgiram a partir do contato com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado e tratando-se de um projeto aberto e flexível, tomei-as como orientadoras da pesquisa. Entretanto, tais questões poderiam ser explicitadas, reformuladas ou abandonadas à medida que se mostrassem mais ou menos relevantes. Procurei não detalhar um plano prévio, este, assim como a coleta de dados e a análise dos dados, foram constantemente refletidos e depurados durante a investigação.

Assim, a trajetória metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa considerou as questões orientadoras da pesquisa tanto para delimitação do problema, como para a definição dos objetivos. Este trabalho tem como linha de pesquisa as *Práticas Educativas na Formação de Professores* e sublinha *Novas Tecnologias em Educação: formação do professor para o uso de novas tecnologias no ensino e educação à distância*.

Tal investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa, a qual segundo Lüdke & André (1986, p. 13), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Visando subsídios que permitam atingir o objetivo proposto, esta pesquisa voltou-se para a *coleta de dados a partir de 3 fontes de dados*:

- *primeira*: a partir da vivência que tive ao assumir o papel de formadora em uma capacitação para utilização das Tecnologias de Informação e

Comunicação - TIC como uma ferramenta facilitadora de tarefas comuns a um profissional, onde tive como alunos um grupo de PDV;

- *segunda*: sobre a experiência de uma PDV que desenvolve trabalho voluntário, ensinando informática para seus colegas, também com deficiência visual, na Associação de Cegos, em Presidente Prudente;
- *terceira*: sobre as dificuldades e as necessidades de formação desencadeadas durante a prática pedagógica de um docente atuante nos cursos de Informática no Senac, em Presidente Prudente, que se deparou pela primeira vez, com o desafio de ter uma PDV como aluno em uma turma do curso Básico em Computação, juntamente com outros alunos videntes.

Considerando-se as características apresentadas e segundo os critérios definidos por Lüdke & André (1986), pode-se classificar a presente pesquisa como *estudo de caso qualitativo*; pois:

1. *os estudos de caso visam à descoberta*. Apesar de terem sido elencados algumas suposições iniciais, estive continuamente atenta a novos elementos que *emergiam durante o avanço dos estudos*;
2. *os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*. Nesta pesquisa a análise focaliza as necessidades de formação dos docentes atuantes nos cursos de informática das unidades Senac, no estado de São Paulo, levando também em consideração as especificidades do ensino profissionalizante, e as exigências do mundo do trabalho. Todos esses fatores podem colaborar para explicar as dificuldades encontradas para inclusão das PDV nos cursos de Informática da referida instituição;
3. *os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*. Devido ao fato de ser funcionária da referida instituição e ter acesso livre às

informações, tive a oportunidade de conviver com a multiplicidade de dimensões que permeavam o caso em estudo, visualizando o problema como um todo. Ao acompanhar a dinâmica de sala de aula, a atuação de um docente e da coordenação pedagógica, o material didático utilizado, os conteúdos do programa, entre outros aspectos, pude perceber a inter-relação dos vários elementos que configuram o problema estudado.

4. *os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* Nesta pesquisa um questionário foi aplicado aos coordenadores dos cursos de informática das 60 unidades Senac, no estado de São Paulo, também foram entrevistados informalmente o diretor e o coordenador de Informática da unidade Senac, Presidente Prudente e formalmente uma PDV. Observou-se ainda, a atuação de um docente ao ministrar aulas em uma turma num curso de Informática onde um dos alunos era uma PDV, o docente também foi entrevistado. Essa variedade de informações, obtidas de fontes diversas, colaboraram para cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses e descobrir novos elementos;
5. *os estudos de caso revelam experiência vicária³ e permitem generalizações naturalísticas,* ou seja, procurei relatar as experiências vivenciadas durante o estudo de modo a permitir que o leitor faça as suas generalizações naturalísticas, podendo chegar a reconhecer e ou associar tal experiência com sua própria situação e daí desenvolver novas idéias e novos significados;
6. *os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, diante dos momentos em que a situação estudada suscitou opiniões divergentes³, procurei apresentar tais divergências e revelei meu ponto de vista sobre a questão. Desse modo é dado ao*

³ Segundo dicionário Silveira Bueno. Editora FTC, vicária = que faz às vezes de outrem.

leitor os vários elementos que possibilitarão chegar às suas próprias conclusões e decisões;

7. *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* Ao elaborar o relatório de pesquisa, procurei adotar um estilo informal, narrativo visando a apresentá-lo com clareza e objetividade, na intenção de torná-lo acessível mesmo a leitores que não tenham significativa familiaridade com o tema.

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em sua fase inicial visou a um momento exploratório, contemplando assim uma das características da própria concepção de um estudo de caso. Assim, com vistas aos objetivos da pesquisa, iniciei a primeira fase do trabalho de campo, no qual desenvolvi um trabalho de capacitação com 11 (onze) jovens com deficiência visual, os esforços durante a capacitação seguiam na direção de prepará-los para a utilização das TIC como uma ferramenta potencializadora de tarefas comuns a um profissional. Essa capacitação teve dois propósitos: o primeiro, de buscar respostas para algumas das questões orientadoras dessa pesquisa, e o segundo, que eu pudesse experienciar situações de ensino e aprendizagem com PDV e vivenciar as dificuldades que um educador pode enfrentar ao desenvolver pela primeira vez aulas para um aluno com deficiência visual.

Ao completar a capacitação, direcionei as ações dessa pesquisa para a instituição profissionalizante em que atuo, na intenção de confirmar minha hipótese, ou seja, de que a maioria dos docentes atuantes nas unidades Senac, no estado de São Paulo, possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV. Assim, foi aplicado um questionário diagnóstico aos docentes e coordenadores dos cursos de informática das 60

unidades Senac, no estado de São Paulo (*Anexo B – Questionário aos coordenadores*). Para essa tarefa pude contar com o apoio da unidade Senac, São Paulo, que disponibilizou o questionário na Intranet da Instituição e enviou um *e-mail* a todos os coordenadores dos cursos de informática, solicitando que respondessem à pesquisa.

Entendendo que, ainda não havia reunido dados suficientes para identificar os princípios que devem ser contemplados em uma capacitação para educadores, que pretendem atuar em cursos de informática tendo entre os alunos PDV, busquei entrevistar pessoas que também já tivessem ministrado aulas de Informática para PDV. Então elegi como um dos sujeitos para essa nova fase da pesquisa, um dos 11 (onze) jovens com deficiência visual, que havia participado como aluno da capacitação para o uso das TIC e que, antes de iniciar a capacitação, já desenvolvia um trabalho voluntário, ensinando como utilizar o sistema narrador de tela *DOS-Vox*, para alguns colegas também com deficiência visual, na Associação de Cegos, em Presidente Prudente. As entrevistas tiveram a intenção de conhecer a prática pedagógica que é desenvolvida por uma pessoa que se coloca no papel de ensinar Informática para outras PDV, levando para esse processo a experiência de ter superado as dificuldades impostas pela baixa visão e por isso sente com propriedade as necessidades diferenciadas de seus “alunos” e considera os aspectos que podem favorecer a sua aprendizagem.

Outro sujeito que selecionei, foi um docente atuante nos cursos de Informática do Senac, em Presidente Prudente, que no período em que esta pesquisa se desenvolvia, deparou-se pela primeira vez com o desafio de ter uma PDV como aluno, em uma turma do curso Básico em Computação, juntamente com outros alunos considerados “normais”. Assim, identifiquei a possibilidade de coletar mais informações sobre as questões que permeiam a pesquisa. Para tanto, acompanhei e observei algumas aulas ministradas por esse docente, visando a identificar em sua prática pedagógica, atitudes que evidenciassem as necessidades de formação, bem como, perceber como superaria situações de dificuldades e imprevistos em

relação ao aluno com deficiência visual, considerando que este docente não possui formação específica e nem experiência em ministrar aulas para PDV. Também realizei entrevistas com esse docente com a intenção de identificar as dificuldades enfrentadas ao lidar com a nova experiência.

Concomitantemente a coleta de dados, a elaboração dos relatórios das entrevistas e das notas descritivas da observação configuravam-se.

Para o processo de análise dos dados coletados, inicialmente, busquei fundamentar-me em conceitos extraídos do Referencial Teórico para formular algumas *categorias de análise*⁴. Tais categorias permitiram-me selecionar os aspectos mais relevantes dos registros elaborados a partir da capacitação, que vivenciei com os 11 (onze) jovens com deficiência visual; dos depoimentos das entrevistas e das notas descritivas das observações, e assim, recortar elementos⁵ para análise e interpretação, considerando que nem sempre é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado.

Durante as sucessivas leituras do material coletado, busquei interpretar seu sentido profundo, e agrupar os elementos nas categorias previamente definidas a partir do referencial teórico, considerando sua pertinência. No progresso da análise dos dados coletados, novas categorias emergiram possibilitando englobar alguns elementos, que ainda não haviam sido classificados nas categorias previamente estabelecidas com base no referencial teórico, por não serem pertinentes a elas. Essa abordagem de análise é definida como modelo misto, o qual segundo Laville e Dione (1999, p. 219) “as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador permite-se modificá-las em função do que a análise aportará”.

As análises e interpretação dos dados coletados evidenciaram alguns princípios a serem considerados para formação continuada de educadores, que ministram cursos

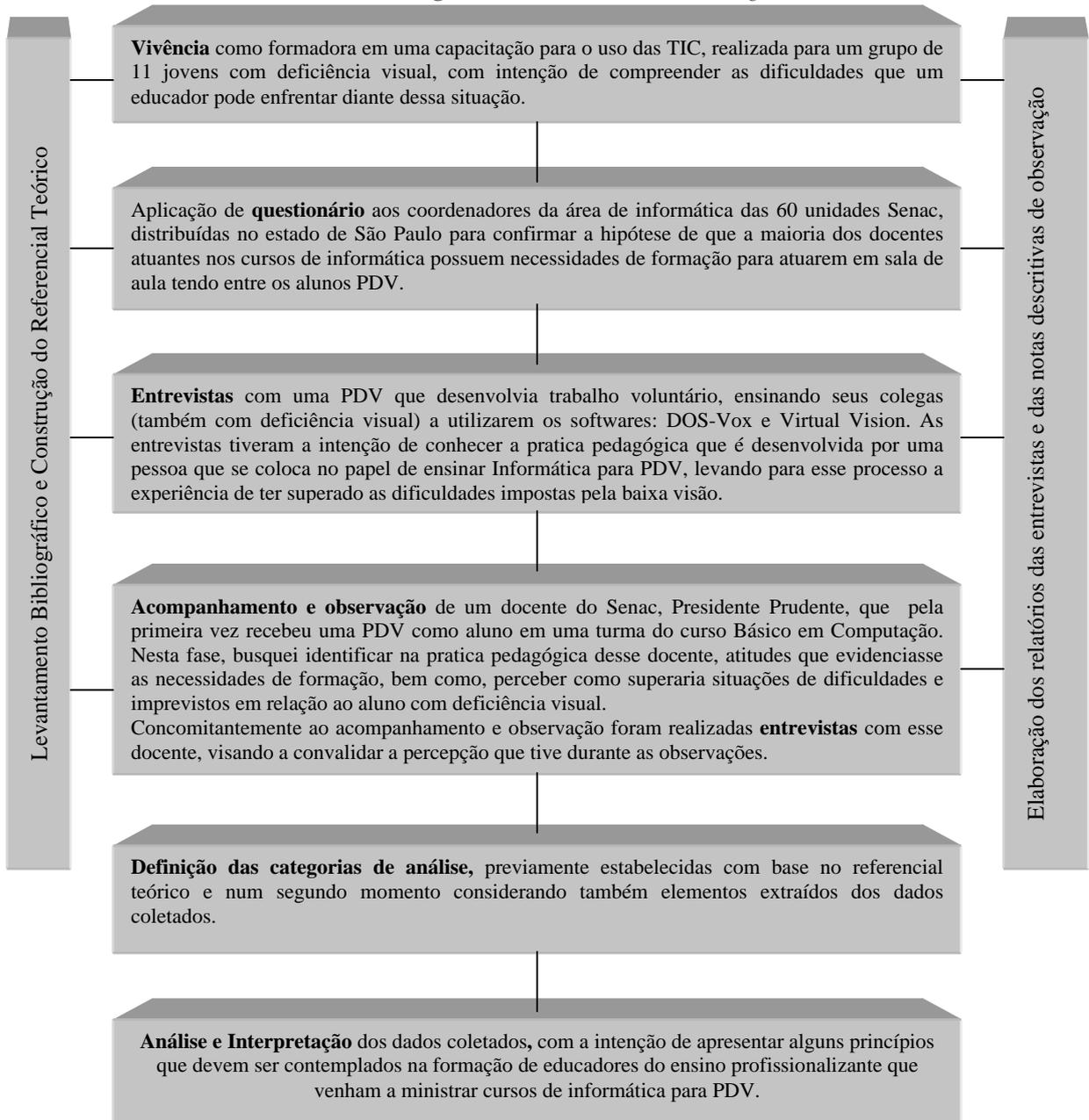
⁴ Segundo Laville e Dione (1999, p. 219) categorias analíticas são rubricas sob as quais virão organizar-se os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido.

⁵ Segundo Laville e Dione (1999, p. 216) o pesquisador deve efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro das categorias, agrupando-os em função de sua significação.

profissionalizante na área de informática, buscando favorecer a inclusão das PDV nestes cursos e no mundo do trabalho.

Tendo evidenciado em síntese os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresento uma estrutura que tem a intenção de facilitar a visualização desse processo.

Figura 1: Procedimentos Metodológicos



4.6 ENCAMINHAMENTO DA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO

Considerando-se que o estudo de caso não é um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo, cuja metodologia é eclética (ANDRÉ, 1984, p.52), para coletar os dados da referida investigação, utilizei questionários, entrevistas, gravações em fita cassete e observações. Assim, apresento o encaminhamento da investigação para a realização desta pesquisa organizado em quatro fases, conforme segue:

Primeira Fase: vivência como formadora em uma capacitação com PDV

Em 2003, no período de maio a novembro, três pesquisadoras e eu, assumimos o papel de formadoras e nos propomos a capacitar um grupo de 11 (onze) jovens encaminhados pela Associação de Cegos de Presidente Prudente – SP, com visão subnormal grave, para o uso das TIC como uma ferramenta potencializadora de tarefas comuns a um profissional. Tínhamos a necessidade de compreender os princípios adotados pelas PDV no desenvolvimento de caminhos isotrópicos e conhecer os potenciais dessas pessoas, especialmente na utilização das TIC.

A prática pedagógica que adotamos, visava ao desenvolvimento de habilidades para que os jovens utilizassem com autonomia as TIC. Assim, para planejar as atividades iniciais que seriam propostas aos participantes, buscamos informações sobre as patologias de cada participante do grupo.

No primeiro encontro, foi apresentado ao grupo os espaços e o layout do laboratório de informática, onde a capacitação seria realizada. Em seguida, o grupo foi levado para conhecer os espaços adjacentes à sala do laboratório de informática. Também foi realizada uma entrevista com cada participante, com intuito de conhecer quais eram as expectativas em relação a capacitação, qual era o projeto de vida, se já havia utilizado o

computador e como entendia a sua utilização no mundo do trabalho. Utilizou-se para essa avaliação, um roteiro (*Anexo A – Avaliação diagnóstica*) que orientou entrevistas individuais com cada participante para o levantamento das informações. Ainda no primeiro encontro, dialogamos com o grupo a respeito dos recursos oferecidos pelo sistema *DOS-VOX* e os participantes foram envolvidos em uma dinâmica em que tateavam o teclado, enquanto as pesquisadoras-formadoras explicavam a função de cada tecla.

A partir do segundo encontro, já conhecida às expectativas e algumas necessidades do grupo, iniciamos a primeira etapa da capacitação. Esta teve o objetivo de familiarizar os jovens com alguns softwares⁶, entre eles, o *DOS-VOX*, e o editor de textos *Microsoft Word*, que foram apresentados como ferramentas facilitadoras de acesso à informação e comunicação. Essa etapa foi desenvolvida em cinco encontros e foi importante para que os participantes desenvolvessem habilidades e autonomia na utilização do teclado, o que é necessário quando se pretende atuar no mundo do trabalho.

Envolvidas no ciclo ação-reflexão-ação, caminhamos no sentido de colaborar para que os jovens construíssem novos conhecimentos que pudessem contribuir para aumentar as possibilidades de conquistarem uma vaga no mundo do trabalho. Dessa forma, cada encontro era iniciado com um momento para que o grupo pudesse dialogar sobre temas relacionados às questões como: Qual o perfil profissional exigido pelo mundo do trabalho? Como devemos nos preparar para uma entrevista de emprego? Como devemos elaborar um currículo? Quais funções um profissional pode desempenhar em uma empresa utilizando o computador? Em que tipo de empresa um profissional que possui conhecimentos para utilização do computador, pode trabalhar? Ao finalizar o diálogo, era solicitado aos participantes que utilizassem o computador para produzirem textos que resgatavam os temas dos diálogos e, assim, eram também instigados a explorar as ferramentas oferecidas pelos editores de texto e

⁶ Dos-Vox, Virtual Vision e Jaws,

narradores de tela. As pesquisadoras-formadoras mediaram atividades onde os jovens utilizavam o computador para desenvolver tarefas rotineiras de um profissional, como elaborar: textos, currículo e pesquisas.

Foi identificada entre os participantes grande expectativa em relação ao uso da Internet, o que permitiu as pesquisadoras-formadoras realizarem algumas atividades que possibilitassem ao grupo conhecer tais recursos. No entanto, essa ação exigia que o grupo utilizasse um software narrador de tela para a leitura de páginas *web* - o que não foi possível com sistema *DOS-Vox* por falta de conhecimentos técnicos para proceder a sua configuração. Assim um novo desafio surgia, apresentar ao grupo um novo software que fizesse o acesso à Internet de maneira amigável. Dois softwares foram encontrados: o *Virtual Vision* e o *Jaws*.

Ao final de cada encontro, as pesquisadoras-formadoras se reuniam para refletir, analisar e avaliar o potencial e as dificuldades de cada participante, bem como planejar as atividades para o próximo encontro, no sentido de promover crescimento do grupo e instigar o desenvolvimento singular do potencial de cada participante. Esse momento também era destinado ao registro sistematizado sobre: quais eram os potenciais e habilidades de cada participante; como cada participante superava as barreiras impostas pela baixa visão para a utilizar o computador, ou seja, como desenvolvia caminhos isotrópicos⁷; quais eram as dificuldades momentâneas que cada participante apresentava em função de cada atividade proposta; qual seria a estratégia utilizada no próximo encontro para favorecer cada participante a superar as dificuldades momentâneas.

O acompanhamento sistematizado possibilitou evidenciar o momento em que o grupo mostrou-se seguro em operar recursos básicos do computador. As pesquisadoras perceberam que o grupo precisava de um novo desafio, algo que propiciasse aos participantes

⁷ Caminhos isotrópicos: a pessoa portadora de necessidades especiais tem seus próprios caminhos para processar o mundo, a dificuldade do indivíduo faz com que ele se desenvolva por meio de um processo criativo (físico e psicológico) definindo-os como caminhos isotrópicos; ou seja, o indivíduo portador de necessidades especiais pode encontrar seus caminhos por rotas próprias e diferentes. (VYGOTSKY, 1993, apud SCHLÜNZEN, 2000).

vivenciar uma situação semelhante ao ambiente de uma empresa. Assim a segunda etapa da capacitação foi iniciada. Nesta etapa, as pesquisadoras propuseram ao grupo a criação de um CD-ROM Institucional que resgatasse o histórico e mostrasse os trabalhos desenvolvidos pela Associação de Cegos de Presidente Prudente. Para auxiliá-los, apresentou-se ao grupo um CD Institucional de uma empresa para que pudessem compreender a sua finalidade.

A estratégia de desenvolvimento de projetos de trabalho foi adotada como metodologia em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa - CCS⁸ no processo ensino-aprendizagem, para que fosse possível colocar em evidência as potencialidades de um grupo com características heterogêneas.

As pesquisadoras, juntamente com os participantes, definiram as tarefas que deveriam ser desenvolvidas para a produção de um *CD-ROM* Institucional, as quais foram: definição das informações que seriam apresentadas no *CD-ROM*; levantamento de informações por meio de entrevistas com pessoas ligadas à Associação e outras pesquisas; registro em meio digital das informações coletadas; produção de fotos; desenvolvimento de apresentação das informações utilizando o software Microsoft *Power Point*; criação da capa do *CD-ROM*.

Definidas estas tarefas, as pesquisadoras juntamente com os participantes elegeram os temas que comporiam diferentes seções no *CD-ROM*, como:

- **histórico:** informações sobre o histórico da Associação de Cegos;
- **fundador:** apresenta uma homenagem ao fundador da Associação de Cegos;
- **funcionários:** apresenta os funcionários da Associação e as tarefas que eles desenvolvem;
- **voluntários:** mostra os voluntários e os trabalhos que realizam;

⁸ Construcionista porque o aluno usa o computador como uma ferramenta para produzir um produto palpável na construção do seu conhecimento e que é de seu interesse (VALENTE, 1997);

Contextualizado porque o tema do projeto parte do contexto do indivíduo, desenvolvendo-se a partir da vivência dos alunos, relacionando-o com a sua atividade (SCHLÜNZEN, 2000);

Significativo por dois motivos: primeiro, no desenvolvimento do projeto, os alunos irão deparando-se com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a formalização dos conceitos, para que o aluno consiga dar significado ao que está aprendendo; segundo porque, cada aluno atuará conforme as suas habilidades e o seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica (SCHLÜNZEN, 2000);

- **atividades:** mostra as atividades desenvolvidas pelos associados;
- **eventos:** divulga os principais eventos organizados pela Associação;
- **contribuintes:** destaca as empresas que colaboram para a sustentação das atividades da Associação;
- **localização:** mostra o endereço da Associação; e
- **créditos:** exhibe as fotos de todos que participaram do desenvolvimento do CD-ROM.

Para a realização das atividades, as pesquisadoras com a intenção de fortalecer o espírito de equipe e cooperação entre o grupo, sugeriram que se organizassem equipes de trabalho, criassem um nome para cada equipe e, ainda nesta dinâmica, justificassem a escolha do nome. Os nomes que surgiram foram: Trio Parada Dura, 100% Jovem, Força Jovem e Dupla Dinâmica. Cada pesquisadora assumiu a orientação de uma equipe para desenvolver as seguintes atividades: elaboração de um roteiro para as entrevistas com os funcionários e voluntários que atuam na Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos; realização das entrevistas, utilizando gravadores de fita cassete; digitação das entrevistas gravadas, utilizando o Microsoft Word; e produção de fotos que pudessem complementar as informações obtidas com as entrevistas. Essas tarefas foram realizadas em horários diferentes dos encontros.

Para produzir as fotos que comporiam o CD-ROM, foi realizado um encontro na Associação de Cegos, e utilizou-se uma máquina fotográfica digital para produzir as fotos que pudessem complementar as informações que haviam coletado.

A etapa do projeto em que os participantes deveriam selecionar algumas entre as muitas fotos que foram produzidas, demandou o planejamento, uma dinâmica que não excluísse os alunos que não possuíam visão suficiente - mesmo ampliando as imagens - para opinar sobre critérios como: o contraste e nitidez da foto, bem como a pertinência da imagem como complementar às informações de cada seção do *CD-ROM*. Assim foi informado ao grupo, que naquela fase do projeto havia duas tarefas importantes a serem concluídas, uma a

seleção de fotos e outra a seleção de músicas. Foi solicitado que se organizassem em duas equipes e que cada equipe assumisse uma das tarefas. Para a equipe responsável pela seleção de fotos, foi proposto que as pessoas que tinham condições de visualizar as fotos, deveriam descrever para todos de sua equipe as características da foto e a imagem para então juntos elegerem as melhores. Para a equipe que ficou com a tarefa de selecionar músicas, foi solicitado que juntos pesquisassem na Internet e selecionassem algumas para serem tocadas em uma das seções do CD-ROM.

Concluída a seleção das fotos e músicas, foi iniciada a tarefa de criar uma apresentação multimídia, utilizando o software *Power Point*, para reunir as informações coletadas, as fotos produzidas e as músicas selecionadas. Assim, os participantes organizados em duplas, assumiram a criação de uma seção entre as nove que compõem o CD-ROM Institucional.

As pesquisadoras-formadoras também assumiram algumas tarefas nessa fase do projeto. Foram as responsáveis por conectar as seções do CD-ROM, o que possibilita uma apresentação semelhante a navegação pelas páginas da Internet e a criação da Capa para o CD-ROM.

A capacitação demandou 60 horas distribuídas em 20 encontros. No encerramento do projeto, foi realizado um evento de socialização, com a apresentação do CD-ROM. Neste dia foi notável o orgulho que o grupo sentiu em relação à produção que fizeram.

Segunda Fase: identificando o contexto

Na intenção de confirmar minha hipótese de que a maioria dos docentes atuantes nas unidades Senac, no estado de São Paulo, possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV, foi aplicado um questionário (***Anexo B – Questionário aos coordenadores***) aos docentes e coordenadores dos cursos de informática das 60 unidades

Senac, no estado de São Paulo. Para essa tarefa, pude contar com o apoio a Unidade Senac São Paulo, que disponibilizou o questionário na Intranet da Instituição e enviou um *e-mail* a todos os coordenadores dos cursos de informática, solicitando que respondessem à pesquisa.

Terceira Fase: entrevistas com pessoas que já ministraram aulas de informática para PDV

Concluída a capacitação, busquei outras fontes de dados que pudessem confirmar alguns princípios - relacionados às necessidades de formação para um educador que venha a atuar no ensino profissionalizante para PDV - que havia identificado ao vivenciar o papel de formadora na capacitação com os 11 (onze) jovens com deficiência visual.

Elegi então como sujeito para essa nova fase da pesquisa 1 (um) dos 11 (onze) jovens com deficiência visual, que havia participado como aluno da capacitação para o uso das TIC e que, anteriormente a capacitação, já desenvolvia um trabalho voluntário ensinando como utilizar o sistema narrador de tela *DOS-Vox*, para alguns colegas também com deficiência visual, na Associação de Cegos, em Presidente Prudente. Após a capacitação, continuou com esse trabalho voluntário, ensinando outros colegas que não tiveram a oportunidade de participar da capacitação a utilizarem os softwares *Microsoft Windows*, *Internet Explorer*, *Word* e *Power Point*. A partir daqui, passo a identificá-lo como **J3**.

Outro sujeito eleito para as entrevistas foi um docente atuante nos cursos de informática do Senac, em Presidente Prudente, que se deparou pela primeira vez com o desafio de ter uma PDV como aluna em uma turma, juntamente com outros alunos considerados “normais”. A partir daqui, passo a identificá-lo como **P1**.

No primeiro encontro com **J3** e **P1** – que aconteceram em momentos distintos- procurei estabelecer uma relação informal e amigável, expliquei o objetivo da pesquisa e os benefícios que poderiam trazer para a sociedade. Também perguntei se aceitavam que a entrevista fosse gravada em fita cassete. Confirmado o interesse de ambos em colaborar com a

pesquisa agendei encontros semanais e informei que duração de cada encontro seria de aproximadamente 30 minutos.

As entrevistas com os dois sujeitos – **J3** e **P1** – foram do tipo parcialmente estruturada⁹. Utilizei algumas questões, apoiadas no referencial teórico, nas questões orientadoras da pesquisa e em outras questões que surgiram após ter vivenciado a capacitação com os 11 (onze) jovens, (*Anexo D – Roteiro para entrevista com J3* e *Anexo E – Roteiro para entrevista com P1*) organizadas em um roteiro flexível, que permitia-me acrescentar perguntas de esclarecimento e também possibilitava-me a liberdade para eventualmente retirar algumas perguntas ou acrescentar outras improvisadas. Cabe ressaltar que as questões destinadas as entrevistas com **J3** eram distintas das que seriam utilizadas nas entrevistas com **P1**, isso devido ao fato de buscarem respostas à diferentes aspectos.

Nas entrevistas com **J3**, busquei conhecer a experiência de uma PDV que se coloca no papel de ensinar Informática para outras PDV, levando para esse processo a experiência de ter superado as dificuldades impostas pela baixa visão. Assim, convidava **J3** a falar livremente sobre como ela ensinava seus colegas com deficiência visual a utilizar o computador e o que ela entendia ser importante na formação de um educador, que irá ministrar aulas de informática para pessoas com visão subnormal ou cegas.

Por outro lado, nas entrevistas com **P1**, o objetivo era identificar ou confirmar as dificuldades enfrentadas por um educador que se propõem a ministrar aulas de informática para PDV e quais as estratégias utilizaria para superar tais dificuldades. Assim, durante as entrevistas, **P1** era estimulado a falar livremente sobre sua prática pedagógica, suas angústias, seus sucessos e insucessos diante da nova experiência, bem como, de possíveis mudanças no planejamento de suas aulas, considerando as necessidades diferenciadas do aluno com deficiência visual.

⁹ Segundo Laville e Dione, (1999, p.188), *entrevista parcialmente estruturada*, é aquela cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.

Durante os encontros com **J3** e **P1**, inicialmente relembra os objetivos da pesquisa e buscava estabelecer uma relação de parceria, para depois iniciar a entrevista. Ouvia as respostas sempre com atenção e quando necessário fazia algumas ponderações com a intenção de deixar que a entrevista fluísse semelhantemente a um diálogo. Para a preservação das informações coletadas, utilizei um gravador de fita cassete e realizei a transcrição e análise das informações sempre antes de realizar outra entrevista.

Quarta Fase: observação da prática pedagógica de um educador que pela primeira vez ministra aulas de informática para uma PDV

Como citado anteriormente, após participar da capacitação juntamente com outros 10 (dez) jovens associados à Associação de Cegos de Presidente Prudente, **J3** continuou a ensinar seus colegas da Associação a utilizarem o computador, porém incluindo os novos conhecimentos construídos a partir da capacitação, o que lhe permitiu ampliar a variedade de softwares em suas aulas, como: o *Word* e o *Power Point*. Entretanto, manifestou à Associação de Cegos o desejo de ampliar seus conhecimentos e conhecer outros softwares, entre eles o *Excel*. Diante disso, a Associação encaminhou, ao Senac Presidente Prudente, um ofício solicitando uma bolsa de estudos para **J3**. Com a sua concessão, **J3** passou a frequentar as aulas no curso Básico em Computação com carga horária de 80 horas distribuídas por 6 meses, com frequência semanal de duas horas aulas, duas vezes na semana. O curso é destinado à pessoas iniciantes no uso do computador e que desejam conhecer as principais ferramentas dos softwares *Windows*, *Internet*, *Word*, *Excel* e *Power Point*. Softwares estes muito utilizados hoje por diversas empresas, sendo um requisito desejável no currículo profissional de quem anseia por uma oportunidade de emprego no mundo do trabalho.

Esse fato fez surgir para mim a possibilidade de ***observar*** um docente do Senac, unidade Presidente Prudente, **P1**, que nunca havia ministrado aulas de informática para uma

PDV, atuar para a sua profissionalização, no caso **J3**, buscando favorecer sua inclusão no mundo do trabalho.

Portanto, após ter identificado a possibilidade de coletar mais informações sobre as questões que permeiam a pesquisa, contatei **J3** e **P1** e pedi autorização para observar e acompanhar algumas aulas durante o curso. Confirmada a possibilidade, iniciei uma nova fase de coleta sistemática de informações, para qual adotei como instrumento a *observação não sistêmica* ou *indireta*.

Planejei e estabeleci “o que” e “como” a observação seria realizada e elaborei um plano (*Anexo F – Plano de observação*), buscando definir claramente o foco da investigação. Pude perceber quais aspectos do problema seriam possíveis observar e, retomando as categorias previamente estabelecidas e articuladas as questões orientadoras da pesquisa, pude concluir que desenvolver as observações, colaboraria substancialmente para a pesquisa.

As observações ocorreram no período de agosto/2004 a fevereiro/2005, e tiveram a intenção de identificar atitudes na prática pedagógica de **P1** que evidenciassem as dificuldades e as necessidades de formação desencadeadas, bem como perceber como **P1** superaria situações de dificuldades e imprevistos em relação a **J3**, considerando não possuir formação específica e nem experiência em ministrar aulas para PDV.

Durante a observação, foi necessária concentração e direcionamento ao foco estabelecido para que os registros descritivos pudessem evidenciar os detalhes relevantes dos triviais. Nesta pesquisa, optei por fazer os registros das observações no momento em que ocorria a observação, buscando assim maior detalhamento nas anotações.

Assumi o papel de *observador como participante*, assim revelei ao grupo pesquisado, **J3** e **P1**, desde o início os objetivos de estar presente na sala de aula. Segundo Ludke & André (1986, p. 29), “[...] nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo,

terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.”

Vários instrumentos foram utilizados durante o andamento da pesquisa, estes foram criados a partir da necessidade da coleta de dados. Assim, apresento na figura que se segue uma tabela que tem a intenção de facilitar a compreensão das características e intenções de cada instrumento:

Tabela 1: *Instrumentos de coleta de dados*

Nr.	Instrumento	Sujeitos envolvidos	Objetivo
1	Entrevista estruturada	11 jovens com deficiência visual	Conhecer quais eram as expectativas em relação a capacitação, qual era o projeto de vida, se já havia utilizado o computador e como entendia a sua utilização no mundo do trabalho.
2	Questionário auto-aplicável	docentes e coordenadores dos cursos de informática das 60 unidades Senac, no estado de São Paulo	Confirmar hipótese de que a maioria dos docentes atuantes nas unidades Senac, no estado de São Paulo, possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV.
3	Entrevista parcialmente estruturada	J3 - pessoa com deficiência visual, com experiência em ensinar PDV a utilizar o computador.	conhecer a experiência de uma PDV que se coloca no papel de ensinar outras PDV a utilizarem o computador, levando para esse processo a experiência de ter superado as dificuldades impostas pela baixa visão.
4	Entrevista parcialmente estruturada	P1 - docente do Senac, Presidente Prudente, que pela primeira vez recebeu como aluno em uma de suas turmas uma PDV.	identificar ou confirmar as dificuldades enfrentadas por um educador que se propõem a ministrar aulas de informática para PDV e quais as estratégias utilizadas para superar tais dificuldades.
5	Observação não-sistêmica	P1 - docente do Senac, Presidente Prudente, que pela primeira vez recebeu como aluno em uma de suas turmas uma PDV.	identificar atitudes na prática pedagógica de P1 que evidenciassem suas dificuldades e necessidades de formação desencadeadas, bem como, perceber como P1 superaria situações de dificuldades e imprevistos em relação a J3.

Capítulo 5
Análise e Interpretação da
Investigação

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo constitui a análise e interpretação de cada fase da investigação, também apresenta as *características* de cada *categoria de análise* que foram utilizadas na organização e classificação dos dados coletados. Cada fase da investigação é retomada, apresentando aos olhos da pesquisadora os aspectos mais relevantes, bem como, a análise, a interpretação e ao mesmo tempo, identifiquei alguns princípios norteadores para formação continuada de educadores, que venham a atuar em cursos de informática com PDV.

5.1 ORGANIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Para organização e classificação dos dados coletados, as categorias de análise foram tomadas como parâmetro. Apresento aqui cada *categoria de análise*, bem como suas *características*, que serviram para definir os critérios de pertinência, possibilitando a classificação dos elementos de conteúdo em função de sua significação. Como já mencionado no capítulo anterior, as categorias de análise foram definidas inicialmente com base em conceitos extraídos do Referencial Teórico e, em um segundo momento, durante o progresso da análise dos dados coletados novas categorias emergiram. Esta abordagem de análise é definida como *modelo misto*, o qual segundo Laville e Dione (1999, p. 219) “as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador permite-se modificá-las em função do que a análise aportará”. Assim as categorias identificadas foram:

- *atitudes acolhedoras e inclusivas*: como postura essencial ao educador, que é expressa em sentimentos e prepara o educador para agir em sua prática pedagógica não apenas

considerando o cognitivo do seu aluno, mas também, trabalhando o emocional por meio de estímulos positivos aos potenciais e as habilidades do aluno. A atitude acolhedora e inclusiva concretizam-se na solidariedade, na parceria, na humildade, na afetividade, na disposição para o envolvimento, na cooperação, na colaboração, na percepção de como seu aluno encara a deficiência e se ele está aberto ou não, a falar sobre ela. Nesta abordagem, o educador também deve estar aberto a rever preconceitos, refletir sobre os estereótipos e estigmas que trazem para sua prática pedagógica, para transformá-la em uma prática realmente inclusiva;

- **convívio com preconceitos, estereótipos e estigmas:** tem como pressuposto que o educador precisa estar aberto para se libertar de preconceitos e lidar com os estereótipos e estigmas, que podem ser seus ou surgirem no convívio com o grupo de alunos em sala de aula, quando entre o grupo, há uma pessoa com deficiência. Assim, o educador deverá estar preparado para mediar situações em que sua atitude e comportamento serão exemplos para os demais alunos. No momento em que o educador compartilha com todos os alunos seu conhecimento sobre a deficiência e conduz o grupo a fazer uma releitura dos preconceitos, estereótipos e estigmas presentes no contexto, ele amplia a oportunidade para que todos reflitam e revejam suas atitudes e comportamentos;

- **valorização das diferenças:** considera a necessidade do educador defender a idéia de que a presença de limites é uma constante na vida de todos os seres humanos e que cada pessoa apresenta limitações em relação a uma área ou outra. Entretanto, o educador durante sua prática pedagógica, não deve dar ênfase aos limites de seu aluno com deficiência e sim adotar estratégias que possibilite cada um colaborar com o “seu melhor”, ou seja, valorizando-o e ajudando-o a desenvolver e descobrir seus potenciais. Ter consciência de que a educação para o trabalho é um direito de todas as pessoas, é crucial para que o educador acredite que a profissionalização da PDV é possível e se faz necessária. A compreensão do educador do ensino profissionalizante

sobre o seu papel de atuar a favor da aceitação da mão-de-obra daqueles que levam a desvantagem de alguma deficiência física, mental ou sensorial, poderá fazê-lo perceber que há necessidades de mudanças em sua prática pedagógica, mudanças essas, cujo eixo norteador é a valorização das diferenças;

- **comunicação:** parte do princípio que, para o educador ser o mediador e o facilitador do processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual, precisará comunicar-se com esse aluno de maneira adequada e fornecer informações apropriadas às suas possibilidades perceptuais. O educador deve compreender que as PDV têm a possibilidade de organizar dados, como qualquer outra pessoa, entretanto, possui uma dialética diferente, para atribuir significação às informações – não considerando o que é visual. Assim o educador precisa verificar o grau de comprometimento visual de seu aluno, e ao comunicar-se com ele, deve considerar que esta pessoa possui a especificidade, de fazer referência ao tátil, auditivo, olfativo e sinestésicos para organizar mentalmente novos dados. E, no sentido de promover situações de aprendizagem adequadas às essas especificidades, o educador deve cuidar para que não falem a estes alunos, dados que colaborem para o processo de atribuição de significados e a construção de novos conhecimentos. Para isso, o educador não precisa ser um especialista, ele precisa sim, ter disposição para envolver-se com esse aluno e conhecer como foi ou está sendo o seu processo de desenvolvimento ou de reabilitação, ou seja, que barreiras ele já superou e quais precisam ser superadas, visando a possibilitar que esse aluno desenvolva cada vez mais autonomia em aprender;

- **autonomia no domínio das tecnologias:** para o uso do computador e dos softwares disponíveis como meio para facilitar o acesso da PDV à informação. Assim, o educador poderá apresentar ao seu aluno com deficiência visual, algumas das principais possibilidades e funcionalidades oferecidas por essas tecnologias, para juntos identificar a melhor alternativa para

transpor as barreiras impostas pela deficiência visual. O educador deve compreender que a importância de incorporar as tecnologias em sua prática pedagógica, está na autonomia que elas podem proporcionar às pessoas com deficiência visual, ampliando para elas a possibilidade de estudar, profissionalizar-se e ingressar no mundo do trabalho;

- **criatividade:** no que diz respeito às estratégias pedagógicas que o educador deve criar e adaptar para promover situações de aprendizagem, que possibilite a participação de todos os alunos, sempre buscando colocar em evidência o potencial de cada um e jamais suas dificuldades. Conhecer as necessidades especiais e peculiares de seus alunos e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, requer do educador, muita criatividade. Trata-se de elaborar estratégias pedagógicas, dinâmicas e situações de aprendizagem que articulem a sua autonomia no domínio das tecnologias, a maleabilidade para integrar os recursos disponíveis, a inovação e a flexibilidade do educador. Em uma abordagem construcionista, o educador deve estimular o aluno com deficiência a desenvolver um processo criativo para estabelecer sua maneira própria de realizar as atividades pedagógicas propostas, o que colabora para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Tendo explicitado as categorias e suas características, sigo com a análise e interpretação qualitativa onde adoto como estratégia de análise a modalidade **construção iterativa de uma explicação**, a qual segundo Laville e Dione (1999):

“O processo de análise e interpretação é aqui fundamentalmente interativo¹, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Essa modalidade de análise e de interpretação. [...] convém, particularmente, aos estudos de caráter exploratório, quando o domínio de investigação não é bem conhecido do pesquisador, a ponto de este julgar preferível não elaborar hipótese a

¹ Segundo Laville e Dione (1999, p. 227), **iterativo** pode ser entendido como o que é repetido. Um processo é dito iterativo quando progride por aproximações sucessivas.

priori. Esta é então simultaneamente desenvolvida, verificada, ainda que em parte, em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride.” (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 227).

Ao apresentar a análise e interpretação dos dados coletados, correspondente as quatro (4) fases da investigação, explico o(s) princípio(s) norteadores para formação continuada de educadores que venham a atuar em cursos de informática com PDV que foram identificados. Busco ainda integrar alguns depoimentos coletados durante as entrevistas e associá-los às categorias correspondentes a eles, destacando-as na margem direita da respectiva citação.

5.2 IDENTIFICAÇÃO DE PRINCÍPIOS

PRIMEIRA FASE: vivência como formadora em uma capacitação com PDV

Durante a fase em que vivenciei o papel de formadora em uma capacitação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação com 11 jovens, todos com visão subnormal, foi o momento em que pude praticar, refletir e teorizar sobre a prática. Nesta fase da investigação, busquei identificar nas situações de ensino e aprendizagem os seguintes aspectos:

- como esses jovens desenvolviam seus caminhos próprios para utilizar o computador;
- como as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC podem potencializar as oportunidades de aprendizagem, na qualificação profissional, para as PDV e favorecer a sua inclusão no mundo do trabalho;
- quais dificuldades que um educador pode enfrentar ao desenvolver pela primeira vez aulas de informática para PDV.

Assim, acreditei que ao identificar esses aspectos, poderia compreender alguns princípios norteadores à formação continuada de educadores que venham a ministrar cursos de informática para PDV.

Para que o leitor possa relacionar as características de cada participante com as análises que elaborei, apresento o perfil de cada participante na tabela a seguir:

Tabela 2: Perfil dos participantes da capacitação

Id	Idade	Escolaridade	Patologia
J1	25 anos	ensino fundamental	estrabismo e catarata / congênita
J2	17 anos	ensino médio – cursando	lesão cicatricial central na retina / congênita
J3	22 anos	ensino médio – completo	catarata / congênita
J4	21 anos	ensino médio – cursando	estrabismo / congênita
J5	19 anos	ensino médio – cursando	retinopatia da prematuridade / congênita
J6	16 anos	ensino médio – cursando	catarata / adquirida
J7	25 anos	ensino médio - completo	catarata / congênita
J8	17 anos	ensino médio – cursando	ceratocone / adquirida
J9	15 anos	ensino médio – cursando	deslocamento de cristalino / adquirida
J10	19 anos	ensino médio – cursando	glaucoma / congênita
J11	19 anos	ensino médio – cursando	estrabismo vertical / adquirida

Dentre os onze (11) participantes, (3) três (**J1**, **J5** e **J11**), nunca tinham utilizado o computador, outros (2) dois, (**J4** e **J9**), já havia utilizado ao menos uma vez um editor de textos (1) um outro, (**J2**), já havia utilizado, mas, apenas para jogar e (1) um outro, (**J10**), disse que utilizou uma vez o computador da Associação de Cegos e conheceu o *Dos-Vox*. Ainda outros (4) quatro, (**J3**, **J6**, **J7** e **J8**), já tinham utilizado os recursos básicos dos softwares *Windows*, do *Word* e do *Excel* – desenvolvidos pela *Microsoft* - entre esses, (1) um, (**J3**), possui computador em casa e já fazia uso do sistemas *Dos-Vox* e *Virtual Vision* com domínio antes de participar da capacitação. Inclusive mencionou que vinha desenvolvendo um trabalho voluntário na Associação de Cegos, utilizando um único computador na instituição para ensinar alguns colegas a utilizar o *Dos-Vox*. Contou também ter participado de um curso de Informática, com duração de

um mês, há muito tempo atrás, porém declarou não se lembrar de muitas coisas e que sua expectativa era que durante a capacitação pudesse aprender a utilizar outros softwares, o suficiente para continuar ensinando seus colegas da Associação que não podiam estar participando da capacitação.

No primeiro encontro da capacitação, foi dedicado um momento para a orientação e mobilidade dos participantes pelos espaços que teriam acesso durante a capacitação – laboratório de informática e adjacências. Considerando que a deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência.

Primeiro Princípio:

- o educador deve estar preparado para realizar a orientação e mobilidade com seu(s) aluno(s) com deficiência visual no primeiro dia de aula ou anteriormente ao primeiro dia, pois faz este aluno sentir-se acolhido, e lhe dá segurança e independência para ir e vir.

Ainda no primeiro encontro, com a avaliação diagnóstica realizada por meio de entrevistas individuais, pude constatar que a expectativa do grupo era grande em relação à capacitação, pois consideravam uma oportunidade de qualificar-se e desenvolver habilidades para utilizar o computador, o que poderia aumentar as chances de ingressarem no mundo do trabalho. A maioria dos jovens já havia participado de palestras oferecidas pela Associação de Cegos, onde puderam tomar conhecimento que o computador tem sido muito empregado pelas empresas e que atualmente é importante saber utilizá-lo para conquistar um emprego. Assim, o diálogo com o grupo foi direcionado de forma que eles pudessem expressar em que situações acreditavam que o computador poderia favorecer às PDV, quando estão estudando ou trabalhando. Os depoimentos explicitaram que alguns tinham bem claro que o computador pode ampliar as oportunidades de acesso à informação e também da comunicação por meio da escrita, aumentando as

possibilidades de aprender e trabalhar com autonomia. Entretanto, outros ainda não tinham a percepção de quais tecnologias voltadas às PDV já estão disponíveis no mercado e porque são consideradas fortes aliadas na superação de algumas barreiras impostas pela deficiência visual.

Ao longo dos encontros, por meio da realização das atividades propostas com o uso dos softwares *Dos-Vox* e *Virtual Vision*, os jovens foram revelando e desenvolvendo seus potenciais e habilidades, bem como a autonomia na utilização do computador, o que resultou no desenvolvimento da autoconfiança e valorização das próprias capacidades e favoreceu a autoestima. Ao conhecerem os recursos oferecidos pelas tecnologias os participantes passam a considerar a possibilidade de utilizar o computador para transpor as barreiras impostas pela deficiência que possuem e perceberam que ao aprimorarem suas habilidades para utilização dessas tecnologias, podem aumentar as perspectivas de conquistarem seu espaço no mundo do trabalho.

Segundo Princípio:

- explicita-se assim, o quanto é importante que o educador compartilhe com o aluno, que computador pode ser um potencializador para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Ao tomar conhecimento sobre tais possibilidades, a PDV pode sentir-se motivada a aprender a utilizá-lo.

A cada encontro, constatava-se o crescimento da desenvoltura na utilização do computador pela maior parte dos jovens. Entretanto, alguns participantes levavam mais tempo do que outros para memorizarem a disposição das teclas no teclado e muitas vezes, levavam muito mais tempo para concluir uma atividade. Observei que esses participantes que gastavam mais tempo para concluir as atividades, ainda estavam inseguros quanto a disposição das teclas. Pude concluir que, é importante proporcionar várias atividades que possibilitem a PDV a memorizar a

disposição das teclas antes de apresentar os diversos softwares e os vários recursos oferecidos por eles.

Terceiro Princípio:

- o educador deve respeitar o ritmo de cada participante e propor atividades que correspondam às necessidades de cada aluno. Em uma abordagem construcionista, o educador deve descartar a idéia de que todos os alunos têm que desenvolver a mesma atividade no mesmo ritmo.

Para superar as barreiras impostas pela baixa visão, os participantes orientavam-se pelo tato e pela audição. Considerando que, as informações chegam às PDV por dois canais principais: a linguagem – pois ouvem – e a exploração tátil, que depende especialmente das mãos, podemos entender que muitas vezes as mãos são os olhos das PDV. No entanto, quando nos referimos às pessoas com visão subnormal que possuem resíduos visuais, devemos considerar que ela articula o tato e os resíduos visuais, como instrumento de percepção.

No segundo encontro, o teclado foi apresentado, bem como a disposição de cada tecla e a(s) sua(s) função(ões). A dinâmica foi iniciada com o computador desligado, orientando que cada participante tateasse o teclado e identificasse as linhas. Em seguida, deveriam contar as linhas de baixo para cima, a fim de posicionarem os dedos na terceira linha onde encontrariam uma saliência nas teclas que representam as letras “F” e “J”, nas quais devem ser posicionados os dedos indicadores. Ainda foi utilizado o tutorial do *Dos-Vox* para que os alunos explorassem o teclado e fossem testando a função de cada tecla. Com o passar dos encontros, foi possível observar que os participantes utilizavam maneiras diferentes para reconhecer a teclas por meio do tato e iniciar o manuseio do teclado. Isso demonstra que nem sempre as PDV vão utilizar os recursos oferecidos pelo computador da mesma forma como foi ensinada pelo educador, pois podem descobrir outros meios, os quais acreditem ser mais fáceis aos seus potenciais. Essa

situação nos permitiu presenciar as considerações de Vygotsky, (1993 apud SCHLÜNZEN, 2000), ao afirmar que as pessoas com deficiência têm seus próprios caminhos para processar o mundo. Para o autor, a dificuldade do indivíduo faz com que ele se desenvolva por meio de um processo criativo (físico e psicológico), definido como caminhos isotrópicos. Entretanto, não podemos generalizar. Esse desenvolvimento depende da pessoa. Se ela é uma pessoa que procura buscar outros meios para sua vida, se não é uma pessoa que foi acostumada a vida inteira a depender dos outros, provavelmente irá desenvolver seus caminhos isotrópicos. No entanto, há PDV que não tem essa motivação intrínseca de desenvolver esses caminhos, elas esperam que os outros ensinem a elas de maneira detalhada, elas não buscam descobrir o que é melhor para elas, ficam alienadas e não desenvolvem sua autonomia.

Quarto Princípio

- cabe ao educador entender que dois alunos podem apresentar a mesma patologia, entretanto, podem desenvolver caminhos diferentes ao utilizarem o computador e, deve-se respeitar às suas escolhas.

É claro que o educador pode apresentar todas as possibilidades de recursos tecnológicos que estiverem disponíveis, na intenção de facilitar a interação da PDV com o computador, mas isso deve ser feito sem induzir a escolha, deixando que o aluno identifique sua própria maneira de operá-lo, a que lhe parecer mais fácil, a de sua preferência.

No terceiro encontro, momentos foram dedicados para identificar como os recursos tecnológicos disponíveis poderiam ser ajustados de forma a favorecer cada participante com suas especificidades visuais. Os participantes aprenderam a ajustar a resolução do monitor de vídeo, o tamanho da fonte e o contraste das cores, também foram apresentados a eles o painel de controle do *Virtual Vision* e suas possíveis configurações, bem como, o processo de instalação desse software. Todas essas necessidades indicam que o educador precisa desenvolver conhecimento

amplo do software narrador de tela que será utilizado pelo seu aluno. Aos poucos, os participantes passaram a fazer uso das tecnologias disponíveis para atenuar as barreiras impostas pela deficiência e facilitar o acesso ao computador. A cada encontro, os participantes foram estimulados e incentivados a aprimorarem os sentidos auditivos e táteis para utilização dos diversos softwares apresentados durante a capacitação.

Quinto Princípio:

- quando o educador possui autonomia no domínio das principais tecnologias desenvolvidas para as PDV, ele pode auxiliar seu aluno a identificar as tecnologias mais adequadas para minimizar as dificuldades de acesso à informação impostas pela deficiência visual.

Verifiquei que a maioria dos participantes que apresentavam alto grau de comprometimento visual, orientavam-se apenas pela percepção tátil e auditiva para realizar as atividades. Entretanto, 4 (quatro) participantes (**J1, J5, J9 e J11**), que possuíam resíduos visuais mínimos, ao digitar um texto, não se utilizavam apenas da leitura realizada pelo software narrador de tela. Diante de situações em que não tinham certeza do que havia digitado, aproximavam o rosto do teclado na tentativa de enxergar o desenho das letras sobre as teclas para prosseguir com a digitação ou ainda aproximavam o rosto do monitor de vídeo na intenção confirmar se havia digitado corretamente. Com isso, despendiam muito tempo para a digitação de textos. Tal observação, parece indicar que mesmo diante de uma tecnologia que possibilite fazer uso apenas da percepção auditiva e tátil para realização de uma tarefa, as pessoas com visão-subnormal tendem tentar enxergar com os resíduos visuais. Ao dialogar com (**J1, J5, J9 e J11**), que possuíam tal comportamento, pude identificar que (**J9 e J11**) ainda não aceitavam a deficiência visual e não estavam dispostos a assumir suas necessidades. No caso (**J11**), ainda muitas vezes, isolava-se do grupo, não se envolvendo prontamente nas atividades em equipe.

Entretanto, (**J5**) com o tempo, conseguiu abandonar o costume de encostar a cabeça no monitor de vídeo, acredito que suas pretensões de conseguir um emprego impulsionou sua força de vontade, além de ter se convencido pelo argumento de que seria mais rápido na realização das tarefas com o computador, se utilizasse os recursos oferecidos pelos leitores de tela e se orientasse apenas pela audição, e que o mundo do trabalho, muitas vezes, valoriza os profissionais mais ágeis. No entanto, **J1**, manifestou-se não estar motivado a aprender e a utilizar o computador como ferramenta profissional, já havia compartilhado com o grupo que seu projeto de vida era ser mecânico, porém, estava participando da capacitação por ter curiosidade em conhecer um pouco mais sobre computadores.

Os diálogos estabelecidos com esses participantes (**J1**, **J9** e **J11**) exigiam maior intensidade nos estímulos e incentivos para que pudessem corresponder as necessidades emocionais que permeavam fatores psíquicos como: negação da deficiência, sentimentos de desqualificação e insuficiência em relação aos outros.

Uma das dificuldades que vivenciei, foi em lidar com os aspectos emocionais de alguns alunos, e como eles refletiam em meu emocional. Muitas vezes, senti-me tomada por emoções que desequilibravam-me, levando-me a um comportamento inseguro, ansioso e até de super-proteção para com alguns. Ao refletir e buscar compreender minha atitude, constatei que o educador deve estar preparado ou aberto para lidar com questões que desorganizam seu emocional. Segundo Amaral (1992), essas emoções que “[...] perpassam muito intensamente as relações estabelecidas, [...]” podem se manifestar de várias maneiras “[...] medo, cólera, desgosto, atração, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas[...]” entretanto, a autora ressalta que “[...] essa hegemonia desorganizadora do emocional, [] “cede o passo” a uma convivência não atípica, depois de superadas as fases iniciais de impacto e descompensação psíquica.”

Sexto Princípio:

- o educador precisa estar atento a alguns fatores psíquicos que as PDV podem trazer, como: tendência à solidão e ao isolamento, à desvalorização de sua produção, conflitos entre dependência e independência, aceitação ou negação da cegueira, dificuldades no relacionamento interpessoal, sentimentos de desqualificação e insuficiência entre outros que podem dificultar ainda mais a assumirem seu papel no mundo. Além disso, o educador não deve assumir atitudes de super-proteção, negação ou abandono, ele deve estar aberto e disposto a estimular seu aluno com deficiência a superar suas dificuldades.

Os softwares narradores de tela foram bastante explorados durante a capacitação, o que permitiu aos participantes perceberem que fazer uso dessa tecnologia, lhes traria autonomia para utilizarem o computador e desempenhar tarefas comuns ao dia-dia profissional. Os participantes utilizavam sua percepção auditiva para superar as barreiras impostas pela baixa visão, ou seja, ao digitarem textos, não poderiam fazer como as pessoas videntes, que mantêm seus olhos na tela do vídeo para conferir se digitou certo ou errado. Para terem certeza de que digitaram corretamente, as PDV ficam atentas ao som de cada letra que o software narrador de tela lê. Essa ação exige concentração e uso intenso da percepção auditiva. É necessário também que a PDV aprenda o significado dos sons associados às janelas, que apresentam mensagens de erro, de alerta, de confirmação, entre outras. Ao ouvir um som emitido pelo computador, a PDV, precisa desenvolver a aquisição do significado daquele som em relação a operação/recurso que está realizando/utilizando. Um exemplo disso é quando alguns softwares narradores de tela, utilizam voz feminina ou masculina para diferenciar a leitura das letras maiúsculas e minúsculas.

No entanto, o processo de adaptação com as características dos softwares narradores de tela, não ocorrem de um dia para o outro, requer tempo para que a PDV possa memorizar e

associar às várias operações. Também é necessário considerar a necessidade de se acostumarem ao ritmo da fala mecanizada dos softwares narradores de tela.

Sétimo Princípio:

- o educador deve considerar que as PDV precisam de tempo para explorar de forma consciente e sistemática os softwares narradores de tela e então apropriar-se dos benefícios que eles podem oferecer.

Decorridos 9 (nove) encontros, foi proposto ao grupo, a criação de um CD-ROM Institucional com o objetivo de resgatar o histórico e mostrar os trabalhos desenvolvidos pela Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos de Presidente Prudente. Na ocasião, foi solicitado que cada participante manifestasse sua opinião sobre a idéia, o que permitiu verificar se o grupo estaria motivado a desenvolver tal projeto. A aceitação foi unânime. Nos depoimentos de alguns dos participantes é possível identificar que se sentiam seguros com a tecnologia e acreditavam que poderiam aplicar os conhecimentos já desenvolvidos para a criação do CD-ROM. Alguns relatos dos participantes confirmam o fato:

“Gostei da idéia, porque vai ser importante para a Associação de Cegos que outras pessoas conheçam o trabalho que realizam” (J2).

“Vai ser muito bom, pois vai mostrar o que a gente sabe fazer” (J7).

“Amei, vai acrescentar no nosso currículo que sabemos fazer CD Institucional e até podemos fazer um “bico” depois para outras empresas” (J6).

Para a realização das atividades do projeto CD-ROM Institucional, foram organizadas equipes de trabalho e cada pesquisadora assumiu a orientação de uma equipe para desenvolver as seguintes atividades: elaboração de um questionário que serviria de roteiro para as entrevistas com os funcionários e voluntários que atuam na Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos e

realização das entrevistas, utilizando gravadores de fita cassete; digitação das entrevistas gravadas, utilizando o *Microsoft Word*; e produção de fotos que pudessem complementar as informações obtidas com as entrevistas.

Todas as tarefas foram concluídas com resultados satisfatórios, os participantes puderam vivenciar o trabalho em equipe e tiveram que lidar com conflitos relacionados ao não cumprimento de prazos e a falta de envolvimento de alguns participantes na realização da tarefa. Esse tipo de situação abriu precedente para diálogos sobre responsabilidade, comprometimento, cooperação, características importantes para um profissional que deseja ingressar e manter-se no mundo do trabalho.

A etapa do projeto em que os participantes deveriam selecionar algumas, entre as muitas fotos que foram produzidas, demandou o planejamento de uma dinâmica que não excluísse os alunos que não possuíam visão suficiente - mesmo ampliando as imagens - para opinar sobre critérios como: o contraste e nitidez da foto, bem como a pertinência da imagem como complementar às informações de cada seção do *CD-ROM*. Assim, foi informado ao grupo que naquela fase do projeto, havia duas tarefas importantes a serem concluídas: uma, a seleção de fotos, e outra a seleção de músicas. Foi solicitado que se organizassem em duas equipes e que cada equipe assumisse uma das tarefas. Para equipe responsável pela seleção de fotos, foi proposto que as pessoas que tivessem condições de visualizar as fotos, deveriam descrever para todos de sua equipe as características da foto e a imagem para então juntos elegerem as melhores fotos. Para a equipe que ficou com a tarefa de selecionar músicas foi solicitado que juntos pesquisassem na Internet músicas e selecionassem algumas para serem reproduzidas em uma das seções do *CD-ROM*. Tal dinâmica permitiu constatar que mesmo os participantes que não tinham condições de ver as fotos, se interessaram em ficar na equipe onde os colegas iriam descrever a imagem. Alguns participantes acabaram ficando por um tempo na equipe de seleção de fotos e

depois mudaram para a equipe de seleção de músicas. Tal comportamento permitiu-me constatar que as PDV precisam ter oportunidades de experimentar as atividades e que cabe a elas decidirem como e quando podem colaborar. Quando o educador toma essa decisão pelo aluno, ele o priva de sua autonomia e o exclui.

Ainda durante o desenvolvimento do projeto CD-ROM Institucional, a tarefa de criar uma apresentação multimídia utilizando o *software Power Point*, que reuniria as informações coletadas e as fotos produzidas, foi a tarefa de maior grau de dificuldade para os participantes que possuíam alto grau de comprometimento visual (**J1, J3 e J10**). Isso, pelo fato de exigir que eles considerassem aspectos relacionados à estética da apresentação, em termos da distribuição do texto e das fotos nos espaço das telas e a harmonia no que se refere ao uso de cores. Além disso, para agravar o fato, o *software Virtual Vision*, dependendo de sua configuração e também da versão do sistema operacional instalado no computador, não faz a leitura de algumas janelas do *software Power Point*, principalmente das opções relacionadas à seleção de cores e formatação de imagens. Esse momento da capacitação foi desafiante tanto para esses participantes, como para as pesquisadoras. Para (**J1, J3 e J10**) o desafio estava em aprender a operar um software complexo, envolvendo a abstração do pensamento, o que exigia deles muita força de vontade e envolvimento. Para as pesquisadoras, o desafio estava em possibilitar a esses alunos participarem do desenvolvimento dessa etapa do projeto, estimulando-os a usarem os sentidos auditivo e tátil e levando o grupo a compreender que cada um poderia colaborar com seu potencial. Outro fator relevante nessa situação, esteve relacionado à comunicação, pois as pesquisadoras tiveram que explicar as tarefas que deveriam ser executadas por eles, com um minucioso nível de detalhamento, utilizando exemplos que fossem significativos à eles e possibilitassem associações às experiências que estes alunos já possuíam.

Oitavo Princípio:

- o educador precisa ser criativo e pensar em estratégias e dinâmicas que possibilitem a PDV a participar e mostrar seu potencial nas mais diversas atividades.

Por meio de registros sistematizados que foram elaborados ao término de cada encontro, foi possível conhecer o potencial e habilidades, bem como as dificuldades de cada participante e direcionar ações pedagógicas no sentido de instigar o desenvolvimento singular de cada um. Os registros foram organizados de forma a explicitar: quais eram os potenciais e habilidades de cada participante; como os participantes superavam as barreiras impostas pela baixa visão para utilizar o computador, ou seja, como desenvolviam caminhos isotrópicos; quais eram as dificuldades momentâneas que os participantes apresentavam em função de cada atividade proposta. Assim, era possível planejar o encontro seguinte e definir qual seria a estratégia utilizada para favorecer cada participante.

Em uma análise geral, observou-se que os participantes da capacitação, buscavam a cada encontro superar as barreiras impostas pela deficiência visual. As constatações indicam a possibilidade das PDV, individual ou coletivamente, estarem freqüentemente superando-se e, ainda, reafirmam que são capazes de atuarem no mundo do trabalho e na vida social, desde que lhes sejam dadas as devidas oportunidades para aprender e principalmente para viver dignamente.

A capacitação também permitiu verificar que o uso das tecnologias pode potencializar a formação profissional de PDV e favorecer sua inclusão no mundo do trabalho, considerando que elas colaboram para minimizar as dificuldades enfrentadas pelas PDV em relação à leitura, escrita e acesso à informação.

Portanto, não há uma receita pronta e infalível para educar essa ou aquela PDV. O educador precisa conhecer o aluno que está sob seus cuidados. É papel do educador ajudar seu aluno com deficiência visual a encontrar seus caminhos isotrópicos e desenvolver seus potenciais

para alcançar autonomia na utilização do computador. Porém, uma intervenção excessiva pode comprometer o desenvolvimento dessa autonomia.

SEGUNDA FASE: identificando o contexto

Na fase diagnóstica, após analisar as respostas dos trinta e três coordenadores e docentes atuantes na área de informática nas unidades Senac no estado de São Paulo, constatei que era unânime a opinião em relação ao despreparo dos docentes para ministrar aulas de informática para pessoas com deficiência visual. As respostas ao questionário evidenciaram que, na maioria das unidades em que já havia ocorrido a participação de PDV nos cursos de informática, os docentes sentiram dificuldades e não havia material e recursos adequados para o atendimento. A seguir, apresento alguns depoimentos de três coordenadores que confirmam essa afirmação:

“Pelo fato dos cursos serem diferenciados, algumas dificuldades foram específicas: Web Sites e HTML: os alunos traziam seus próprios softwares, mas o mesmo expirava rapidamente. Nas aulas de MS-Office e Ilustração Digital: os alunos estudaram juntamente com um familiar que os ajudava. Em todos os casos o ritmo dos alunos era mais lento em relação à turma”.

“Estamos atendendo a primeira portadora de deficiência visual, o curso está no início, porém a dificuldade relatada pela docente, é na utilização do Paint (software de desenho), pois a aluna tem pouca visão”.

“O material (apostilas) do curso possui letras muito pequenas para o aluno”.

Após a confirmação da hipótese de que a maioria dos docentes atuantes nos cursos de informática nas unidades Senac, no estado de São Paulo, possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PDV, iniciei a terceira fase da investigação, buscando identificar

outros princípios, ou validar os que já haviam sido identificados na primeira fase, que pudessem nortear a formação continuada de educadores que irão ministrar aulas de informática para PDV.

TERCEIRA FASE: entrevistas com pessoas que ministraram aulas de informática para PDV

A fim de identificar aspectos importantes a serem contemplados na formação continuada de educadores que venham ministrar aulas para PDV, entrevistei dois sujeitos. Um deles, uma pessoa com deficiência visual que desenvolve trabalho voluntário ensinando informática para seus colegas, também com deficiência visual, na Associação de Cegos em Presidente Prudente, identificada como **J3**. O outro, um docente atuante nos cursos de Informática no Senac, em Presidente Prudente, que se deparou pela primeira vez com o desafio de ter uma PDV como aluna em uma turma do curso Básico em Computação, juntamente com outros alunos videntes, o qual identifiquei por **P1**.

As entrevistas realizadas com **J3** tiveram a intenção de conhecer a prática pedagógica que é desenvolvida por uma pessoa com visão subnormal - congênita, que ensina informática para outras PDV, levando para esse processo a experiência de ter superado as dificuldades impostas pela baixa visão e por isso sente com propriedade as necessidades diferenciadas de seus “alunos” e considera os aspectos que podem favorecer a sua aprendizagem. Assim, sua experiência poderia indicar o que um educador deve saber antes de ministrar aulas de informática para PDV. Já, as entrevistas com **P1** foram aplicadas com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas por um docente que atua nos cursos de informática da unidade Senac, Presidente Prudente, há mais de 5 (cinco) anos, ao lidar com a nova experiência de ter um aluno com deficiência visual em uma de suas turmas, juntamente com outros alunos videntes.

As análises das entrevistas indicaram aspectos importantes a serem contemplados na formação continuada de educadores, que irão ministrar aulas de informática, tendo entre os alunos PDV. Assim, selecionei os extratos dos depoimentos que possuem relação com as categorias de análise, e os apresento a seguir:

Pude verificar nos depoimentos de **J3** e **P1** algumas semelhanças, principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno. Ficou evidente a importância do educador estar atento ao processo de adaptação do aluno e a necessidade de realizar a orientação e mobilidade desse aluno na sala de aula e nas demais dependências nas quais terá acesso. Foi explicitado também a importância do educador estar inteirado sobre as formas adequadas para guiar um deficiente visual.

“Se for um cego, o professor precisa ensinar ele andar dentro da classe. Nos primeiros dias, deve levá-lo até a cadeira, ir mostrando todo o caminho até ele sentar, vai mostrando tudo que ele tem que passar antes de chegar a essa cadeira. Vai dizendo, por exemplo, aqui tem um computador nessa sala de aula, aqui é um corredorzinho, aqui tem cadeiras. Porque o deficiente vai guardando, ele vai fazendo um mapa na cabeça. Já para um subnormal, já é bem mais fácil.” (depoimento de **J3**).

**Atitude
acolhedora e
inclusiva**

“Deve ler sobre deficientes visuais. Saber como tratá-lo para não constrangê-lo.” (depoimento de **P1**).

**Atitude
acolhedora e
inclusiva**

“O professor tem que fazer algumas leituras e entender como tratar a pessoa com deficiência visual, como conduzir, compreender essas coisas. Ele tem que ter um pouco de paciência também.” (depoimento de **J3**).

**Atitude
acolhedora e
inclusiva**

Tais depoimentos validam a pertinência do **Primeiro Princípio** identificado a partir de dados coletados na primeira fase da investigação. É importante que o educador tenha

informações sobre o grau de comprometimento da visão de seu aluno, assim poderá perceber os momentos em que seu aluno irá ou não precisar de ajuda para se locomover. Ao conduzir um aluno com deficiência visual, é recomendado que o educador espere que a pessoa segure seu braço, assim poderá acompanhar o movimento do corpo do educador enquanto vai andando. Para ajudar o aluno com deficiência visual sentar-se, o educador deve guiá-lo até a cadeira e colocar a mão do aluno no braço ou no seu encosto, e deixar que ele sente-se sozinho.

Em relação à utilização das tecnologias, os depoimentos de **J3** e **P1** também mostraram semelhanças:

“É importante o educador conhecer bem alguns dos programas falados, Virtual Vision, Dos-Vox, Jaws. Estudar esses programas, procurar adequar as apostilas e todos os materiais didáticos. Quanto mais o professor conhecer os programas falados, mais ele vai poder ajudar o aluno a dominar o computador. É importante que numa primeira aula de Virtual Vision, o professor mostre para seu aluno todas as configurações que existem, para que ele entenda todas as ferramentas possível de usar.” (depoimento de **J3**).

Autonomia no domínio das tecnologias

“É preciso estudar muito o software leitor de tela que será utilizado pelo deficiente visual durante as aulas. Tanto no aspecto de configuração como nas ferramentas que serão utilizadas. É importante que o docente faça uma simulação de como o aluno com deficiência visual vai desenvolver as atividades previstas na apostila.” (depoimento de **P1**).

Autonomia no domínio das tecnologias

“Eu tive que “reaprender” a utilizar os softwares que eu já conhecia, entretanto, apenas utilizando o teclado” (depoimento de **P1**).

Autonomia no domínio das tecnologias

Os depoimentos reafirmam o que preconiza o **Quinto Princípio**, identificado na primeira fase da investigação. E, ainda revelam que para incorporar as tecnologias a sua prática

pedagógica, o educador precisa dominar os recursos disponíveis e isso poderá auxiliá-lo a utilizar o computador como um valioso meio para minimizar as dificuldades impostas pela deficiência visual. Ao desenvolver autonomia para aplicação das tecnologias com seus alunos com deficiência visual, o educador poderá lançar mão de diferentes estratégias pedagógicas, diante de diferentes obstáculos que possam aparecer durante sua prática. Ao apresentar ao aluno esses recursos de acessibilidade, o educador estará estabelecendo uma parceria com o aluno e juntos poderão identificar quais recursos são mais adequados.

Nas análises que realizei, pude identificar em alguns depoimentos aspectos relacionados à comunicação:

“Durante as aulas, quando o professor está escrevendo na lousa, ele deve falar em voz alta e pausadamente o que está escrevendo ou se estiver desenhando, precisa descrever o desenho que está fazendo, não pode esquecer que tem um deficiente visual na sala e dizer coisas que não dá pra gente entender. Outra coisa... tem que chegar perto do aluno com deficiência visual quando for falar algo para ele.”
(depoimento de **J3**).

Comunicação

É necessário um esforço do educador no sentido de desenvolver uma comunicação, que forneça informações apropriadas às possibilidades perceptuais do aluno com deficiência visual, considerando que o aluno precisa atribuir significação às novas informações a partir da imaginação em relação ao que ele não pode ver, falar sempre pausadamente, aproximar-se do aluno com deficiência visual quando a fala for dirigida especificamente a ele, são hábitos que deverão ser incorporados à prática do educador.

Os depoimentos de **J3** destacam situações em que conduziu a comunicação com seus alunos, fornecendo informações que possibilitaram ao aluno desenvolver sua imaginação e apropriar-se de novos conhecimentos:

“Para explicar por exemplo como utilizar a planilha de cálculo - Excel eu digo ao aluno... imagine uma folha cheia de quadrados... A pessoa vai ter na cabeça o que é um quadrado, por que desde criança isso foi mostrado a ela. Quando uma criança cega entra numa escola, passa por uma sala de recurso, e o professor vai mostrar pra ela as figuras. Então ela vai sentir o que é um quadrado, um círculo, assim ela consegue imaginar.” (depoimento de J3).

Comunicação

Tais depoimentos possibilitaram-me concluir, que a comunicação é fator relevante no processo de ensino e aprendizagem para a PDV.

Nono Princípio:

- cabe ao educador perceber se a informações que está fornecendo a seu aluno com deficiência visual, são suficientes para que ele atribua significado e construa novos conhecimentos.

Durante as entrevista com J3, pedi que me contasse sobre uma situação em que teve que ser criativa para fazer uma explicação para um de seus alunos, J3 relatou:

“Quando vou ensinar a gravar em uma pasta o texto que ele digitou, eu explico que o texto é como se fosse um caderno, daí pego uma pasta e um caderno e faço o aluno guardar o caderno dentro da pasta, depois mostro como se faz isso no programa Word. Também, outro dia eu estava ensinando o aluno que não enxergava nada, a gravar um texto no disquete. Eu cheguei a pegar um disquete e quebrar para ele poder sentir como é dentro do disquete para e poder imaginar.” (depoimento de J3).

Criatividade

A idéia remete ao **Oitavo Princípio** identificado na análise da primeira fase da investigação, o qual se inter-relaciona com a categoria de análise criatividade. Nos depoimentos, J3 fala de uma estratégia pedagógica, que requer criatividade do educador em criar ou adaptar

situações que tornem uma nova informação, significativa às possibilidades do seu aluno com deficiência visual. A criatividade do educador em reunir tecnologias, adequar material didático, adaptar situações, colabora de forma substancial para que a PDV elabore seus mapas mentais e se aproprie de novos conhecimentos. É importante que o educador olhe para seu aluno de forma singular, buscando conhecer qual experiência de vida ele já traz e adote essas experiências como parâmetros para planejar suas ações pedagógicas.

Décimo Princípio:

- é papel do educador compreender o estágio de desenvolvimento já alcançado por seu aluno, e perceber se ele está conseguindo compreender o que está sendo ensinado, ou será preciso que o educador modifique sua prática pedagógica, para atender às necessidades de seu aluno.

Conhecer o estágio de desenvolvimento já alcançado por seu aluno com deficiência, requer que o educador se aproxime desse aluno e converse com ele sobre a deficiência, isso trará para o educador informações relevantes para os momentos de reflexão sobre sua prática.

No entanto, ao questionar **J3** sobre o que é importante no relacionamento entre o educador e um aluno com deficiência visual, **J3** considerou:

“o professor tem que perceber se o aluno está aberto para conversar sobre sua deficiência, se ele não estiver aberto e o educador insistir, o aluno pode fugir do curso” (depoimento de **J3**).

**Convívio com
preconceitos,
estereótipos e
estigmas**

Saber se a deficiência do seu aluno é congênita ou adquirida, possibilita ao educador considerar se o aluno possui ou não memórias visuais, considerar que esse aluno pode trazer ou não traumas ou revoltas. Entretanto, essa situação pode envolver aspectos psíquicos emocionais,

e o educador precisa perceber o momento e se o aluno está aberto a falar sobre sua deficiência, caso contrário, como um mecanismo de defesa, o aluno poderá abandonar as aulas.

“O professor tem que estar preparado para uma situação que os preconceitos dos alunos videntes podem deixar o aluno com deficiência visual isolado” (depoimento de **J3**).

Convívio com preconceitos, estereótipos e estigmas

É possível que em uma turma composta por alunos videntes e não videntes, o preconceito se manifeste, devido ao desconhecimento dos alunos videntes à respeito da deficiência visual, impedindo que se estabeleça relações, devido aos estigmas como por exemplo: a PDV é revoltada... é mentirosa... ou ainda, o preconceito pode se manifestar em estereótipos onde a PDV pode por exemplo ser considerada como: a coitadinha, a sofredora, entre outros. Não há como desprezar a possibilidade do próprio educador possuir preconceitos e manifestá-los em sua própria prática pedagógica. O depoimento de **J3** permite verificar o quanto isso é negativo na relação educador-aluno.

Décimo Primeiro Princípio:

- o educador precisa estar preparado para lidar com os preconceitos, estereótipos e estigmas, seus, da PDV ou de outrem, que permeiam o convívio com alunos que possuem deficiência.

Ao entrevistar **J3** a respeito de quais conhecimentos um educador precisa ter para compreender como as PDV organizam seus pensamentos, **J3** relatou:

“O professor não pode ter preconceito do deficiente visual, ele tem que acreditar que o deficiente visual pode aprender muitas coisas, só que com um jeito diferente.”

“O professor precisa saber que o deficiente visual é capaz de desenvolver outros sentidos, além da visão e usando todos juntos, ele consegue fazer muitas coisas.” (depoimento de **J3**).

Valorização das diferenças

Décimo Segundo Princípio:

- a prática pedagógica do educador precisa estar pautada em ações que valorizem, evidenciem e desenvolva o potencial e as habilidades da PDV.

Durante as entrevistas com **J3**, questioneei-a sobre o motivo de não utilizar a escrita e a leitura em Braille. Esta relatou-me que a técnica de escrita e leitura em Braille requer um elevado desenvolvimento das habilidades motoras finas, além de flexibilidade nos punhos e agilidade nos dedos. As pessoas com deficiência visual nem sempre conseguem ter suficiente velocidade de leitura para conseguir ler de forma eficiente e prazerosa e por isso, **J3** preferia utilizar recursos tecnológicos para ampliar os textos em tamanho que possibilitasse a leitura, ou ainda, quando possível, converter o texto para o formato digital, onde a leitura poderia ser feita por meio de software narrador de tela. Explicou ainda, que a velocidade da leitura em Braille, depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler. A escrita Braille também não favorece tanto a comunicação entre pessoas videntes e não-videntes, quanto o computador o faz, considerando que a maioria das pessoas videntes não sabem ler Braille. Outro aspecto vantajoso em relação à escrita por meio do computador, é quanto a facilidade de fazer alterações no texto digitado, o que com o Braille demandaria reescrever todo o texto novamente. Quanto mais cedo uma pessoa inicia o processo de alfabetização em Braille, melhor será a qualidade da leitura.

Para o cego, a atividade de leitura envolve dificuldades bem peculiares. Por exemplo: a pessoa vidente pode ler durante horas, sem parar; já a pessoa cega precisa interromper a leitura após algum tempo, pois os dedos indicadores (os mais utilizados para ler) vão perdendo a sensibilidade e se torna difícil identificar as palavras e as letras.

Décimo Terceiro Princípio:

- o educador deve considerar que a leitura tátil é mais fatigante que a leitura visual e por isso, deve adequar as estratégias pedagógicas para as atividades que requerem muita leitura.

Em nenhum depoimento de **P1** sobre a nova experiência de estar ministrando aulas de informática pela primeira vez, em uma turma onde um dos alunos era uma PDV, transpareceu ter percebido a necessidade de mudança de abordagem metodológica em suas aulas. Ao questionar **P1** sobre o que havia mudado em sua prática, obtive o seguinte depoimento:

*“A mudança é que passei a preparar as aulas especialmente para **J3**, faço anotações da seqüência dos comandos (combinações de teclas ou teclas de atalho) que serão utilizadas durante os exercícios que serão desenvolvidos em cada aula. Na apostila todos os exercícios trazem orientações para o desenvolvimento, apenas utilizando o mouse. Isso até fez com que eu conhecesse como utilizar diversos recursos dos programas usando apenas o teclado, eu só sabia como fazer com o mouse.”(depoimento de **P1**).*

QUARTA FASE: observação da prática pedagógica de um educador que pela primeira vez, ministra aulas de informática para uma PDV

Ao observar a dinâmica da sala de aula, a atuação do docente e da coordenação pedagógica, o material didático utilizado, os conteúdos do programa, entre outros aspectos, pude perceber a inter-relação dos vários elementos que configuram o problema estudado. Durante essa fase da investigação, a intenção foi identificar atitudes na prática pedagógica de **P1** que evidenciassem as dificuldades e as necessidades de formação desencadeadas, bem como perceber como **P1** superaria situações de dificuldades e imprevistos em relação a **J3**.

Nos primeiros encontros do curso, **P1** demonstrou-se ansiosa e insegura. O fato de ter tido apenas uma semana para familiarizar-se com o software *Virtual Vision*, a deixou com receio de não corresponder à expectativa de **J3**. Entretanto, tal situação foi tomando menor dimensão ao

passo que **P1**, percebeu que **J3** dominava o *Virtual Vision* e que não dependeria de suas explicações em relação ao narrador de tela para desenvolver as atividades propostas durante o curso.

A dinâmica que **P1** adotou para desenvolver as aulas, consistiu em seguir os exercícios das 4 (quatro) apostilas utilizadas durante o curso. Ao iniciar os encontros, **P1** seguia quase que um ritual. Primeiro, informava aos alunos qual exercício da apostila seria desenvolvido. Depois desenvolvia um exercício como exemplo, utilizando o computador da sua mesa, o qual é conectado a um aparelho que possibilita exibir em uma TV 29 polegadas tudo o que acontece na tela do computador. Enquanto desenvolvia o exercício utilizando *apenas o mouse*, falava em voz alta a seqüência de passos que estava realizando *com ele*. Depois solicitava que os alunos desenvolvessem, cada um em seu computador, outros exercícios que se encontravam na apostila. Nesse momento, **P1** entendia que os alunos videntes estavam direcionados e então oferecia atenção exclusiva para **J3**, ditando o exercício a ser desenvolvido, porém agora, traduzindo-o para a língua de usuários de informática com deficiência visual, ou seja, referindo-se às teclas de atalho. Para isso era necessário recorrer à algumas anotações que havia elaborado antes do horário da aula. Tais anotações eram os comandos por meio do teclado (combinação de teclas) que correspondiam às orientações passo-passo dos exercícios que na apostila são apresentados apenas por meio do uso do mouse.

Tal prática evidenciou o despreparo da docente que não inovou sua prática ao receber uma aluna com deficiência visual, colocou em evidencia a deficiência de **J3**, quando no entanto, nessa situação, **P1** poderia ter realizado o exercício como exemplo, explicando em voz as duas maneiras de realizar a operação, por meio do mouse e também por meio do teclado. Essa atitude de **P1** indica uma tendência do educador colocar em evidência a deficiência do aluno.

Outro aspecto que poderia ter sido adaptado, diz respeito ao material didático. Conhecendo o fato que **J3** não poderia ler as informações da apostila, a não ser que estivessem ampliadas – **J3** não tem conhecimento do Braille, **P1** deveria ter buscado uma alternativa para essa questão. O fato de adotar a estratégia de ditar para **J3** os passos para o desenvolvimento do exercício por meio de teclas de atalho, não fornecendo os exercícios em um formato acessível às possibilidades perceptuais de **J3**, privou-o de ter autonomia para realizar as atividades durante o curso, ou seja, muitas vezes, **J3** ficava dependendo da presença de **P1** ao seu lado com a seqüência de passos por meio do teclado para realizar o exercício.

Durante as aulas do editor de textos *Word*, era proposto aos alunos a digitação de alguns textos e estes encontram-se na apostila do curso. Porém, não havia versão ampliada e nem em Braille e **J3**, novamente, ficava dependendo de **P1** para ditar o texto. Há também, alguns textos que são utilizados pelos alunos para o desenvolvimento dos exercícios que se encontram em um CD-ROM que acompanha a apostila do curso. Neste caso, a tarefa dos alunos é apenas formatar o texto. Essa possibilidade de exercícios foi bastante favorável para **J3**. Em uma das aulas de *Word*, **P1** trouxe para **J3** um dos textos da apostila ampliado. No entanto, tal procedimento não teve continuidade nos demais encontros e **P1** justificou que, com o ditado, **J3** digitava mais rápido.

Muitas vezes, **P1** dedicava mais tempo para **J3** do que para os demais alunos, isso em função da tentativa de ajudá-la a memorizar a combinação de teclas de atalhos para a realização dos exercícios.

Portanto, será necessário que o educador dedique-se ao planejamento das aulas para poder adequar as estratégias pedagógicas e simular novos caminhos para desenvolver as atividades, considerando que seu aluno com deficiência visual utiliza-se apenas do teclado. É importante também, que o educador analise o material didático pensando na necessidade desse

aluno. Quando o aluno possui visão subnormal, é indicado a utilização de auxílios ópticos adequados e materiais adaptados às suas necessidades especiais, como por exemplo, os textos com letras ampliadas. Na sala de aula, o educador precisa estar atento para planejar a melhor posição para esse aluno em relação à iluminação. Para o aluno cego ou com visão subnormal grave, o material deve ser disponibilizado em Braille ou em meio digital para leitura por meio de *softwares* narradores de tela.

Décimo Quarto Princípio:

- o educador precisa criar estratégias pedagógicas que estimulem e desenvolvam a autonomia do aluno com deficiência visual e não pautar sua prática em uma relação de superproteção e dependência.

Durante todo o curso, diante de todas as atividades que exigiam dos participantes a leitura de informações contidas na apostila, **P1** ditava o texto para **J3**. Nos momentos em que os outros alunos solicitavam a atenção de **P1** para sanar alguma dúvida, um dos colegas de turma que passou a sentar-se sempre ao lado de **J3**, continuava fazendo o ditado e a auxiliava quando necessário.

Constatei que a falta de atitude de **P1** em buscar uma solução mais adequada para possibilitar o acesso à leitura para **J3**, poderia estar relacionada à falta de conhecimento sobre os procedimentos metodológicos que colaboram para o desenvolvimento das PDV.

A abordagem didática de **P1** durante todo o curso foi *instrucionista*. O ritmo imposto às aulas, evidenciou que a preocupação maior de **P1** estava em que os alunos cumprissem a execução da maior parte dos exercícios da apostila. No entanto, seria mais adequado que sua prática estivesse direcionada a possibilitar que seus alunos desenvolvessem autonomia para fazer uso dos softwares. Seria possível melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, se **P1**

contextualizasse os exercícios e reservasse momentos para que os alunos desenvolvessem atividades que lhes fossem significativas por estarem relacionadas ao seu contexto.

Em algumas ocasiões nas quais **P1** sentia muita dificuldade na maneira como poderia fazer a explicação sobre um novo software, **P1** perguntava para **J3** como seria a melhor forma de elucidar determinado tipo de exercício e juntas encontravam um caminho.

Décimo Quinto Princípio:

- o educador deve adotar postura e atitudes humildes e compartilhar com o aluno as dúvidas que possui quanto aos resultados do método e didática, que está utilizando. Assim poderá caminhar com mais segurança e descobrir o que está fazendo bem e o que não está dando resultado.

Diante de situações em que o software *Virtual Vision* não fazia a leitura de alguns campos das telas apresentadas pelo software *Power Point*, **P1** ficava sem jeito e, como não possuía domínio do software *Virtual Vision*, dizia para **J3** que buscaria descobrir uma solução para o problema e traria a solução no próximo encontro. Para **P1**, dedicar-se a encontrar a solução durante a aula, poderia causar um impasse entre os demais alunos que aguardavam a continuidade da explicação do exercício.

Durante os 6 meses em que o curso ocorreu, foram mínimas as interações entre os 12 alunos videntes que compunham a turma e **J3**. A exceção se dava ao aluno que sentava-se ao lado de **J3**. Acredito que tal comportamento pode ser entendido como consequência de dois fatores: o primeiro, por **P1** não ter promovido nenhuma dinâmica para a realização de atividades em grupo que, promovesse a interação, a cooperação e a colaboração entre os participantes e o segundo, relacionado a aspectos emocionais. Alguns participantes poderiam não estar abertos para conviver com uma pessoa com deficiência, adotando uma conduta defensiva, por uma

possível limitação de personalidade, o mecanismo de defesa para alguns foi o bloqueio na dinâmica interacional.

Décimo Sexto Princípio:

- o educador deve criar situações em que a interação, a cooperação e a colaboração entre os participantes de um curso, ocorra espontaneamente – por exemplo, no trabalho em grupo – sem que a PDV seja exposta à situações constrangedoras ou que não lhe seja possível a participação.

Capítulo 6
Reflexões sobre o Estudo

6 REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO

Este capítulo constitui as reflexões sobre o estudo desenvolvido, iniciando pelo resgate do problema e as intenções da pesquisa, seguido pelas conclusões do trabalho e a apresentação das principais constatações.

6.1 RETOMANDO O PROBLEMA, AS INTENÇÕES DA PESQUISA E O TRABALHO REALIZADO

Muitas escolas, inclusive às voltadas ao ensino profissionalizante, ainda estão distantes de se tornarem instituições educacionais inclusivas e entre as causas que colaboram para esse cenário, está a falta de educadores especializados ou capacitados para atender às necessidades educacionais especiais das PDV e qualificá-las profissionalmente. Assim, essa pesquisa coloca-se relevante pela necessidade de envolver os educadores atuantes no ensino profissionalizante, em um processo de formação continuada para que possam contribuir para o ingresso, permanência e inserção das PDV no mundo do trabalho.

Esta investigação teve o propósito de identificar princípios que podem nortear a formação continuada de educadores do ensino profissionalizante, que atuam em cursos de informática, buscando favorecer a inclusão das PDV nestes cursos e no mundo do trabalho.

Para tanto, analisei a problemática da referida inclusão das PDV, por meio de um estudo de caso, no contexto das ações de educação profissional das unidades Senac, no estado de São Paulo, onde busquei compreender quais possibilidades essa instituição oferece em relação ao ensino profissionalizante para as PDV.

Pude constatar por meio de um questionário aplicado aos docentes e coordenadores dos cursos de informática das 60 unidades, Senac, no estado de São Paulo, que a maioria dos docentes possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com

PDV. Assim, delimito como campo de investigação, a unidade Senac, na cidade de Presidente Prudente, onde atuo como coordenadora e tive acesso irrestrito às informações relacionadas ao problema da pesquisa.

Para iniciar a pesquisa, busquei construir um referencial teórico e aprofundar conhecimentos acerca das questões que permeiam a inclusão das PDV e, paralelamente a esse processo, iniciei o trabalho em campo que foi desenvolvido em quatro momentos distintos. No primeiro momento, assumi o papel de formadora em uma capacitação, para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, com um grupo de (11) onze jovens com deficiência visual, todos da Associação de Cegos de Presidente Prudente. Assim, pude experienciar situações de ensino e aprendizagem com PDV e vivenciar as dificuldades, que um educador pode enfrentar ao desenvolver pela primeira vez aulas de informática para PDV. Num segundo momento, entrevistei duas pessoas que ministraram aulas de informática para PDV, sendo que uma delas possui visão subnormal. E por fim, observei e acompanhei as aulas ministradas por um docente que estava recebendo pela primeira vez, em uma de suas turmas, uma PDV como aluno.

O processo de análise dos dados coletados foi embasado em conceitos extraídos do referencial teórico a partir do qual formulei algumas categorias de análise que me permitiram selecionar os aspectos mais relevantes dos dados coletados. Ao apresentar a análise e interpretação, integro alguns depoimentos obtidos durante as entrevistas e os associo às categorias de análise correspondentes. Toda análise e interpretação é polarizada na identificação de princípios norteadores para formação continuada de educadores.

6.2 PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES

Por meio dos diálogos estabelecidos com as PDV, tive a oportunidade de caminhar durante essa pesquisa, verificando que acreditam no crescimento da consciência da sociedade

no sentido de ampliarem suas oportunidades de profissioanização e inclusão no mundo do trabalho. Verifiquei que as TIC podem realmente potencializar o desenvolvimento profissional das PDV, por serem ferramentas que facilitam o acesso à informação e à comunicação.

Neste sentido, coloca-se o quanto é importante que o educador do ensino profissionalizante tenha o *domínio e a autonomia* para o uso das tecnologias voltadas às PDV, e possa incorporá-las à sua prática pedagógica por meio de estratégias *criativas*. Assim, espera-se desse educador que seu agir e *conviver com os preconceitos, estereótipos e estigmas* esteja fundamentado em: *atitudes acolhedoras e inclusivas, cujo eixo norteador são os estímulos positivos aos potenciais e habilidades do seu aluno com deficiência visual; na valorização das diferenças*, cuja essência está em promover situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem a cada aluno participar com “o melhor de si” e adote uma *comunicação* que forneça ao seu aluno com deficiência visual informações apropriadas às suas possibilidades perceptuais, favorecendo à construção de novos conhecimentos.

Segundo Moran (2002, p. 2), “O grande educador atrai não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir”.

Para o educador que enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de seu aluno com deficiência visual pois, tendo memória visual, o educador terá consciência do que não está vendo. Becker, (1999, p.188 apud ALMEIDA 2000, p. 250), enfatiza que “[...] é preciso “aprender” o seu aluno (aprender sua estrutura conceitual, cognitiva) como condição da legitimidade de sua tarefa de ensinar. Essa é talvez, a mais importante condição para a superação da dicotomia entre o ensino e a aprendizagem [...]”.

Como contribuição à presente problemática, apresentei uma análise dos desafios e dificuldades que podem ser enfrentadas por um educador ao ministrar cursos de informática para PDV, embasadas em relatos, depoimentos, observações e minha experiência, que poderão servir como referência para outras pesquisas, fornecendo informações que possam colaborar para o desenvolvimento da Ciência em geral, que se desenvolve pela acumulação ou confrontação do conhecimento.

O que verifiquei durante as observações das aulas ministradas por um docente que estava recebendo pela primeira vez, em uma de suas turmas, um aluno com deficiência visual, não representa a consolidação da prática pedagógica de todos os docentes atuantes em cursos profissionalizantes. Não se pode generalizar. Tenho consciência de que o fato de ter desenvolvido um estudo de caso que incidiu apenas sobre uma turma de um curso da área de informática na unidade Senac, Presidente Prudente, pode ter colaborado na identificação de alguns princípios, a serem contemplados na formação continuada de educadores, mas, ainda há muito a saber.

Assim, apresento como contribuição os princípios que considero fundamentais na formação de educadores do ensino profissionalizante, para que possam desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e favorecer à profissionalização das PDV, bem como sua inserção no mundo do trabalho, conforme enunciado no capítulo anterior:

Primeiro Princípio:

- o educador deve estar preparado para realizar a orientação e mobilidade com seu(s) aluno(s) com deficiência visual no primeiro dia de aula ou anteriormente ao primeiro dia, pois faz este aluno sentir-se acolhido, e lhe dá segurança e independência para ir e vir;

Segundo Princípio:

- é importante que o educador compartilhe com o aluno, que computador pode ser um potencializador para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Ao tomar

conhecimento sobre tais possibilidades, a PDV pode sentir-se motivada a aprender a utilizá-lo;

Terceiro Princípio:

- o educador deve respeitar o ritmo de cada participante e propor atividades que correspondam às necessidades de cada aluno. Em uma abordagem construcionista, o educador deve descartar a idéia de que todos os alunos têm que desenvolver a mesma atividade no mesmo ritmo;

Quarto Princípio

- cabe ao educador entender que dois alunos podem apresentar a mesma patologia, entretanto, podem desenvolver caminhos diferentes ao utilizarem o computador e, deve-se respeitar às suas escolhas;

Quinto Princípio:

- quando o educador possui autonomia no domínio das principais tecnologias desenvolvidas para as PDV, ele pode auxiliar seu aluno a identificar as tecnologias mais adequadas para minimizar as dificuldades de acesso à informação impostas pela deficiência visual;

Sexto Princípio:

- o educador precisa estar atento a alguns fatores psíquicos que as PDV podem trazer, como: tendência à solidão e ao isolamento, à desvalorização de sua produção, conflitos entre dependência e independência, aceitação ou negação da cegueira, dificuldades no relacionamento interpessoal, sentimentos de desqualificação e insuficiência entre outros que podem dificultar ainda mais a assumirem seu papel no mundo. Além disso, o educador não deve assumir atitudes de super-proteção, negação ou abandono, ele deve estar aberto e disposto a estimular seu aluno com deficiência a superar suas dificuldades;

Sétimo Princípio:

- o educador deve considerar que as PDV precisam de tempo para explorar de forma consciente e sistemática os softwares narradores de tela e então apropriar-se dos benefícios que eles podem oferecer;

Oitavo Princípio:

- o educador precisa ser criativo e pensar em estratégias e dinâmicas que possibilitem a PDV a participar e mostrar seu potencial nas mais diversas atividades;

Nono Princípio:

- cabe ao educador perceber se a informações que está fornecendo a seu aluno com deficiência visual, são suficientes para que ele atribua significado e construa novos conhecimentos;

Décimo Princípio:

- é papel do educador compreender o estágio de desenvolvimento já alcançado por seu aluno, e perceber se ele está conseguindo compreender o que está sendo ensinado, ou será preciso que o educador modifique sua prática pedagógica, para atender às necessidades de seu aluno;

Décimo Primeiro Princípio:

- o educador precisa estar preparado para lidar com os preconceitos, estereótipos e estigmas, seus, da PDV ou de outrem, que permeiam o convívio com alunos que possuem deficiência;

Décimo Segundo Princípio:

- a prática pedagógica do educador precisa estar pautada em ações que valorizem, evidenciem e desenvolva o potencial e as habilidades da PDV;

Décimo Terceiro Princípio:

- o educador deve considerar que a leitura tátil é mais fatigante que a leitura visual e por isso, deve adequar as estratégias pedagógicas para as atividades que requerem muita leitura;

Décimo Quarto Princípio:

- o educador precisa criar estratégias pedagógicas que estimulem e desenvolvam a autonomia do aluno com deficiência visual e não pautar sua prática em uma relação de superproteção e dependência;

Décimo Quinto Princípio:

- o educador deve adotar postura e atitudes humildes e compartilhar com o aluno as dúvidas que possui quanto aos resultados do método e didática, que está utilizando. Assim poderá caminhar com mais segurança e descobrir o que está fazendo bem e o que não está dando resultado;

Décimo Sexto Princípio:

- o educador deve criar situações em que a interação, a cooperação e a colaboração entre os participantes de um curso, ocorra espontaneamente – por exemplo, no trabalho em grupo – sem que a PDV seja exposta à situações constrangedoras ou que não lhe seja possível a participação.

6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação revelaram que a formação continuada de educadores do ensino profissionalizante, que venham atuar em cursos de informática, tendo entre seus alunos, PDV, deve ir além das questões que passam pelo cognitivo, como a etiologia, os prognósticos das deficiências, os termos adequados ao se referirem as essas pessoas ou ainda

sobre o uso das tecnologias disponíveis no mercado, que facilitam o acesso às informações para essas pessoas. Essa formação deve abarcar o desenvolvimento de aspectos atitudinais: atitudes acolhedoras e inclusivas, valorização das diferenças, convívio com preconceitos, estereótipo e estigmas, enfim, aspectos que levem o educador a refletir sobre a necessidade de estar aberto ao novo, ao inusitado, ao diferente para que sua prática pedagógica seja inclusiva.

Para que uma formação seja satisfatória e tenha sucesso, há ainda que considerar os pensamentos de Moran (2002), ao enfatizar que “[...] um bom curso depende de um conjunto de fatores previsíveis e de uma "química", uma forma de juntar os ingredientes que faz a diferença [...]” (MORAN, 2002, p.1). Deste modo, não há uma receita pronta e certa que se aplique a todas as possíveis situações de formação continuada. No entanto, alguns aspectos merecem atenção especial:

- no que diz respeito aos *formadores*, é importante que sejam “[...] maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.”(MORAN, 2002, p.1);
- depende também da disposição dos *educadores-participantes*, esses devem estar presentes por uma motivação intrínseca permeada pela necessidade de encontrar respostas para uma mudança em sua prática pedagógica, e, não por obrigações ou imposições da instituição educacional onde atuam;
- o envolvimento dos *coordenadores, diretores e administradores*, de forma aberta para compreender as dimensões que perpassam o processo de formação continuada, colaborando para que ocorra a inovação, a comunicação;
- por fim, deve-se considerar a necessidade de uma boa *infra-estrutura*: salas, tecnologias, bem como livros, e material de apoio.

Ao trazer para reflexão situações concretas, vivenciadas por mim e por outro docente, (P1), apontando as possibilidades, as dificuldades, os obstáculos e os desafios que permeiam o processo de qualificação profissional da PDV, significou desbravar caminhos em busca de um compromisso social, porém também pessoal, no qual procurei conhecer a dimensão humana e psicológica do “ser diferente” e, compreendi a essência do “somos todos diferentes”.

Assim, vislumbro que esse trabalho possa beneficiar as ações educacionais das unidades Senac, no estado de São Paulo, bem como, outras Instituições de Ensino Profissionalizante, que se preocupam em capacitar sua equipe de educadores para uma atuação inclusiva, reconhecendo a necessidade de um redimensionamento de suas ações na busca de alternativas metodológicas adequadas para as PD. Assim, meu desejo é que esse estudo possa refletir em um significado especial para as pessoas com deficiência visual que sonham em encontrar uma oportunidade no mundo do trabalho e serem reconhecidas como profissionais.

Encerro este trabalho, deixando um desafio que não pôde ser contemplado até aqui e que espero poder desenvolver em uma nova caminhada. Trata-se da possibilidade de apresentar um curso de formação continuada com propósitos voltados à inclusão das PD, entretanto, em uma abordagem que associe encontros presenciais e não presenciais (Educação a Distância), onde pretendo investigar princípios para uma metodologia que possa corresponder satisfatoriamente aos anseios de formadores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. O computador na escola: contextualizando a formação de professores. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2000.

_____. A formação de recursos humanos em informática educativa propicia a mudança de postura do professor? In: VALENTE, J. A. (org.). O professor no ambiente logo: formação e atuação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1996.

_____. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: Proem, 2001.

AMARAL, L. A. Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. 399 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, Cidade, v.49, p. 51-54, 1984.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BARANAUSKAS, M.C.C; MANTOAN, M.T.E. Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das guidelines. Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins – Unicamp. Campinas. v. 2, n. 2, fev. p. 13-23, 2001. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1fev2001/art02.doc>>. Acesso em: 25 fev. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério do Trabalho. Sistema de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Seção 1E, p. 39-40. Brasília, 2001.

CARNEIRO, R. et al. Transversalidade e inclusão: desafios para o educador. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

CARVALHO, J.O.F. Interfaces para o deficiente visual. Revista Informédica. Campinas, v.1, n.1, p.5-11, 1993. Disponível em:
<<http://www.informaticamedica.org.br/informed/defic.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2004.

_____, Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior. 2001. 221 f. Tese (Doutorado em Engenharia) - Faculdade de Engenharia Elétrica. Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

DEFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. Competências, habilidades e currículos da educação profissional: crônicas e reflexões. São Paulo: Senac. 2000.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2000.

FAJARDO, E. Portadores de deficiência: a cidadania em construção, Revista Diga Lá, Rio de Janeiro, ano 7, n. 24, p. 22-29, jan./fev. 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2000. Brasília, 2004. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 Nov. 2004.

GIL, M. (Coord.). O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto Ethos. 2002.

GOMES, H. M.; MARINS, H.O. A ação docente na educação profissional. São Paulo: Senac, 2004.

HERNANDES, R. B. Tecnologia e educação: reflexões sobre as influências na prática pedagógica. 2002. 67 f. Monografia (Especialização em Tecnologia da Informação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente.

HERNANDES, R. B. Estudo de técnicas de HCI. 1997. 44 f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Ciências da Computação) - Faculdade de Informática de Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

IBERNÓN, F. Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004

JANNUZZI, G. S. M. Escola e trabalho do considerado “deficiente”. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROFSSIONALIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA, 2., 1994, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 1994.

LAVILLE, C.; DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humana. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LUDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MACEDO, L. Ensaio construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997a.

_____. Integração X inclusão: escola para todos. In: CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 2., 1997. Brasília. Anais... Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Downs, 1997b.

_____. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro, n. 13, jan.jun., 2000.

MAZZOTA M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez 2001.

_____. Educação e surdez. Rio de Janeiro: INES/MEC, 2001. (Palestra apresentada no Fórum permanente de linguagem)

MORAN, J. M. Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. Ensino aprendizagem inovadores com tecnologia. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, v. 3, n.1, set. 2000. p. 137-144.

_____. O que é um bom curso a distância? Boletim do Programa Salto para o Futuro da TV Escola. Cidade, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt1c.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2004.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.67-86.

PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e educação especial. Revista de Educação Especial, Piracicaba, v. z. n. 4, 1996.

PRADO, M.E.B.B.; VALENTE, J.A. A educação à distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (org). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP, 2002. p. 27-50.

PRADO, M.E.B.B. Educação à distância e formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem. 2003. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

RELATÓRIO da ONU sobre a cúpula mundial para o desenvolvimento social. São Paulo: A Fundação, 1995. 127 p.

RIBAS, J. B. Pessoas com deficiência e emprego formal: as dificuldades que as empresas têm encontrado para contratar. Cidade: Universia, 2004. Disponível em: <<http://www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=3147>>. Acesso em: 10 jun. 2004.

RODRIGUES, J. I. Inclusão digital: acessibilidade de deficientes visuais à internet. 2004. 240 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SASSAKI, R. K. A educação inclusiva e o emprego apoiado. In: SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1996, Curitiba. Anais... Curitiba:[s.n.], 1996.

_____. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÜNZEN, E.T.M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais. 2000. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHÜNZEN, K. Jr. et al. Ambientes virtuais para a formação de educadores: buscando uma escola inclusiva. Revista Univap. São José dos Campos, v.10, n.18, 2003. p. 43-49

SEM Limite: inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2002. Publicado em parceria com o Instituto Brasileiro de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (IBDD), 144p.

SENAC, DN. Referenciais para a educação profissional. Rio de Janeiro, 2001. SENAC. DN. Referenciais para a Educação Profissional Senac. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/referencial2001.html>>. Acesso em: 13 de dez. 2004

_____, DN. Deficiência e competência: programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do Senac. Rio de Janeiro, 2002. 160 p.

_____, DN. Eliminando barreiras, construindo pontes: Programa Deficiência e Competência: primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2004. 51 p.

SILVA, O. M. Uma questão de competência. São Paulo: Memnon, 1993.

TERÇARIOL, A.A.L., et al. Construindo redes digitais colaborativas de aprendizagem. In: PELLANDA, N. M. C., et al (org). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 234-251.

VALENTE, J. A. Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: Unicamp, 1991.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. (org). O Computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp, 1999. p. 89-110

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). As artimanhas da exclusão. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.16-26.

WATAYA, R. S. O uso de leitores de tela no teleduc: um estudo de caso. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)