

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA MOURA SIQUEIRA CUNHA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
um estudo no Colégio Universitário/UFMA

São Luís
2011

ANGÉLICA MOURA SIQUEIRA CUNHA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
um estudo no Colégio Universitário/UFMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís
2011

Cunha, Angélica Moura Siqueira

Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA / Angélica Moura Siqueira Cunha. – São Luis, 2011.

226f.; il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

1. Educação profissional - Inclusão. 2. Educação especial. 3. Aluno com deficiência. I. Título

CDU 377:376 (812.1)

ANGÉLICA MOURA SIQUEIRA CUNHA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
um estudo no Colégio Universitário/UFMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Drª Marilete Geralda da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Drª Valdelúcia Alves da Costa
Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense - UFF

À minha família: minha mãe (in memoriam) e meu pai, que me ensinaram com sua coragem e experiência de vida a enfrentar os problemas e jamais desanimar diante das dificuldades; meu marido e minhas filhas, que com seu amor genuíno, me fortaleceram nessa caminhada;

A todos os alunos com deficiência, familiares e profissionais, que não perdem o desejo de lutar por uma sociedade na qual todos tenham direitos iguais e suas diferenças respeitadas.

AGRADECIMENTOS

A realização de um sonho que durante muito tempo parecia distante, hoje, passou a ser uma realidade, graças à contribuição, incentivo e apoio de pessoas que se fizeram presentes na minha vida. Espero que as palavras sejam suficientes para exprimir minha gratidão a todos que participaram direta ou indiretamente desta conquista.

Primeiramente agradeço a Deus, que sempre iluminou minha vida, minha mente e meu coração, colocando-me nos caminhos da inclusão.

Aos meus pais, pela formação e ensinamentos que me foram dados ao longo da minha vida, os quais perpetuam até hoje, levando-me a refletir que é possível contribuir para que haja uma educação mais justa e emancipatória para todos.

Às minhas adoradas filhas, Thalita e Thaís, que entraram comigo nesta jornada e foram constantemente fontes de ternura e paz, sobretudo pela paciência e compreensão nos momentos ausentes que foram necessários: o meu amor e minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Carlos Vital, com quem compartilho todos os momentos dessa minha trajetória. Obrigada pelo carinho e companheirismo nos momentos de fragilidade, fornecendo-me todo o apoio para que eu me mantivesse firme neste propósito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, meu muito obrigada. O seu profissionalismo e constante incentivo me impulsionaram para trilhar novos caminhos, antes desconhecidos. Agradeço-lhe pela competente orientação e por ter compartilhado comigo os momentos difíceis vivenciados na elaboração deste trabalho.

À Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, pela oportunidade de poder participar de suas aulas na Universidade Federal Fluminense - UFF, em especial na disciplina “Formação e Educação no pensamento de Adorno”. Foram momentos preciosos, de muita reflexão e formação, não só para a minha vida acadêmico-profissional, mas, sobretudo, pessoal.

À Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva, pelas observações fundamentais durante a qualificação, que permitiram que eu desse um rumo mais consistente a este trabalho.

Ao corpo dirigente, técnico e docente do Colégio Universitário, pela disponibilidade e emissão dos dados fornecidos e, em especial, aos colegas de trabalho, que colocaram seu pensar para ser constituído como objeto de estudo.

A todos os alunos com deficiência que possibilitaram a experiência da inclusão no Colégio Universitário, em especial aos egressos dos cursos técnicos, com quem aprendi muito. Meu respeito e admiração, além do meu agradecimento por terem compartilhado comigo tantas inquietações e conquistas na germinação desse saber na prática cotidiana.

A todos os professores e colegas da turma do mestrado, especialmente aos participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: obrigada por terem feito parte desta história, colaborando de forma especial na minha formação.

À CAPES, por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras (PROCAD – NF), pelo apoio e financiamento desta pesquisa, através de bolsa e custeio de passagens aéreas para missões de estudos na UFF.

Tenho a convicção, contudo, que somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro é que poderemos dar início ao entendimento do problema. Assim, se alguma beleza puder ser encontrada neste texto, não é aquela expressada pelo sofrimento, pois esse nunca é belo, mas aquela que aponta para a esperança de, ao menos, minimizá-lo, possibilitada por um maior conhecimento e reflexão sobre o tema.

(CROCHIK, 2006)

RESUMO

Estudo fundamentado na Teoria Crítica, sobretudo no pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Objetivou-se: caracterizar as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais do Colégio Universitário sobre a educação profissional de alunos com deficiência; verificar os fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário e identificar as contribuições da educação do Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa são 3 alunos com deficiência visual egressos dos cursos técnicos de Administração e Meio Ambiente e 11 profissionais que atuam com a educação profissional no Colégio Universitário/UFMA. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, além da análise do Regimento Interno do Colégio Universitário, destacando as contradições e os aspectos relevantes que caracterizam a Educação Profissional na escola. De acordo com os resultados, 64% dos profissionais pesquisados admitiram que os primeiros contatos com alunos com deficiência são acompanhados por sentimentos de medo, temor e insegurança. Porém, 36% não mencionaram estranheza com as diferenças encontradas. O reconhecimento desses estranhamentos possibilita novas reflexões e conscientização em torno dos fatores sociais facilitadores e/ou dificultadores da proposta inclusiva na escola. Os sujeitos pesquisados destacaram os seguintes fatores facilitadores: o cumprimento da legislação; a criação de novas políticas públicas; o envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola; a busca dos docentes por novos conhecimentos; a aquisição de recursos e equipamentos específicos, entre outros. Os fatores dificultadores apontados foram, principalmente: a falta de maior empenho na condução das políticas públicas; a formação docente inadequada; a ausência de conhecimento e despreparo das empresas; os problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar; o processo seletivo excludente. Evidenciou-se, nos relatos dos sujeitos, que a educação é um fator essencial no processo de mudanças, contribuindo para um maior direcionamento na escolha profissional, ingresso no ensino superior, inserção no mundo do trabalho e elevação da autoestima dos alunos. Conclui-se que a inclusão na educação profissional está para além da aplicação de técnicas e recursos adaptados; trata-se de um processo histórico permeado por contradições e desafios constantes, a serem enfrentados a partir de uma visão crítica sobre a realidade educacional, em prol da humanização de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação profissional. Aluno com deficiência. Inclusão.

ABSTRACT

Study based on the Critical Theory, especially the thought of Theodor Adorno and Max Horkheimer. The goals are: to characterize the perceptions of students with deficiency and of the professionals from the University College about the professional education of students with deficiency; verify the social factors present in the implementation of the Professional Education proposal for students with deficiency at the University College and identify the contributions of education from University College for professional formation of students with deficiency. The research subjects are three students with visual deficiency graduates of technical courses in Management and Environment and 11 professionals working in technical courses in the school. A semi-structured interview is used as a tool for data collection, and analysis of the Bylaws of the school, highlighting the contradictions and relevant aspects that characterize the Professional Education at University College. According to the results, 64% of professionals surveyed admitted that the first contacts with students with disabilities are followed by the feeling of strangeness. However 36% mentioned not feeling any kind of strangeness when facing the differences. The recognition of this strangeness facilitates new thoughts about possible social factors that would enable or hamper the Inclusive proposal at school. The study subjects highlighted the following facilitating factors: compliance with legislation, the creation of new public policies, the involvement of managers and other school professionals, the search for new knowledge of teachers, the acquisition of specific equipment and resources, among others. Difficulties identified were mainly: the lack of greater commitment in the conduct of public policy, inadequate teacher training, lack of knowledge and preparation of companies, problems of accessibility in transport and school environment, excluding selection process. It is clear, in the reports from the subjects, that education is an essential factor in the changing process, contributing to a better direction in their career choice, entry into higher education, entering the world of work and increased self-esteem of students. We conclude that the inclusion in professional education is beyond the application of techniques and adapted resources, it is an historical process with contradictions and constant challenges to be faced with a critical view of the educational reality in favor of humanization of all students.

Keywords: Vocational education. Student with deficiency. Inclusion.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	– Relação das Instituições de Ensino que compõem a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	199
ANEXO B	– Ofício solicitando a autorização da pesquisa no COLUN.....	201
ANEXO C	– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Administração – 1982/1984.....	202
ANEXO D	– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Mecânica – 1982/1984.....	203
ANEXO E	– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Saúde – 1982/1984.....	204
ANEXO F	– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Construção Civil – 1982/1984.....	205
ANEXO G	– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Eletricidade – 1982/1984.....	206
ANEXO H	– Grade Curricular do 2ª Grau - Curso do Magistério de 1ª à 4ª Série do Grau – 1984/1986.....	207
ANEXO I	– Grade Curricular do 2ª Grau - Curso Técnico Assistente de Administração – 1990.....	208
ANEXO J	– Grade Curricular do 2º Grau – Curso Técnico de Administração – 1990/1995.....	209
ANEXO L	– Ordem Interna n.09/1999 – COLUN que designou a comissão para reformular o Regimento Interno.....	210
ANEXO M	– Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Administração - 2000.....	211
ANEXO N	– Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Meio Ambiente - 2002.....	212
ANEXO O	– Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Enfermagem – 2003.....	213
ANEXO P	– Ordem Interna n. 02/2005 – COLUN – que designou a equipe de trabalho do NAPNNE.....	214
ANEXO Q	– Regimento Interno do COLUN - 2010.....	215

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Estado do Maranhão.....	76
FIGURA 2	– I Seminário de Educação Especial Profissional do Maranhão – SEEPRO/MA realizado em 2005.....	94
QUADRO 1	– Caracterização dos profissionais.....	100
QUADRO 2	– Caracterização dos alunos com deficiência.....	102
GRÁFICO 1	– Impactos iniciais sentidos pelos professores com a entrada de alunos com deficiência na educação profissional do COLUN.....	126
QUADRO 3	– Percepção dos sujeitos sobre os fatores sociais que facilitam a implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência Colégio Universitário.....	135
FIGURA 3	– Software para leitura no computador sendo utilizado por um aluno com deficiência visual (cegueira) do curso técnico do COLUN em 2006.....	147
FIGURA 4	– Reglete e punção sendo utilizada por um do aluno vidente durante o curso de Braille no COLUN em 2007.....	148
QUADRO 4	– Percepção dos sujeitos sobre os fatores sociais que dificultam a implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário.....	149
FIGURA 5	– Inadequação da vaga de estacionamento para pessoas com deficiência no COLUN em 2006.....	164
FIGURA 6	– Rampa acima da inclinação permitida no COLUN em 2006.....	164
FIGURA 7	– Escada com ausência de corrimão no COLUN em 2006.....	165
FIGURA 8	– Piso inadequado no COLUN em 2006.....	165
FIGURA 9	– Aluno com deficiência visual (baixa visão) do curso técnico do COLUN fazendo leitura no quadro em 2006.....	166
FIGURA 10	– Aluno com deficiência visual (baixa visão) do curso técnico do COLUN escrevendo na cadeira em 2006.....	166
FIGURA 11	– Banheiro adaptado fora da norma no COLUN em 2006.....	167
QUADRO 5	– Percepção dos sujeitos sobre as contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação	

profissional dos alunos com deficiência.....	173
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
COLUN	– Colégio Universitário
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CTI	– Centro de Treinamento Itaim
EAF	– Escola Agrotécnica Federal
EPI	– Educação Profissional Inclusiva
EPT	– Educação Profissional Tecnológica
IBC	– Instituto Benjamim Constant
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INES	– Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação
NAAPs	– Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais
NAPNEE	– Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
OA	– Oficina Abrigada
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	– Secretaria de Educação Tecnológica
SEMTEC	– Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TEC NEP	– Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFF	– Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	INTERFACES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
1.1	A educação profissional numa matriz liberal: um percurso histórico marcado por exclusão.....	25
1.2	A educação profissional numa matriz crítica: um espaço para reflexão e resistência.....	42
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA.....	50
2.1	O indivíduo com deficiência e o preconceito.....	50
2.2	Das oficinas protegidas à educação profissional inclusiva.....	61
2.3	A proposta da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	75
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	83
3.1	O ensino profissional de nível pós-médio no Colégio Universitário.....	86
3.2	Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	99
3.3	Percepções e expectativas sobre Educação Profissional de alunos com deficiência.....	109
3.4	A inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Técnico do Colégio Universitário: experiências e impactos.....	119
3.5	Fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário.....	134
3.6	Contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência.....	172
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS.....	188
	APÊNDICES.....	194
	ANEXOS.....	198

INTRODUÇÃO

Educação/Trabalho/Inclusão são dimensões que não podem ser pensadas e analisadas como categorias distintas, mas, sim, compreendidas de forma conjunta e articulada. Conforme Kosík (1976), a produção de conhecimento e a compreensão da realidade não podem ser entendidas como um ato linear que se processa por via somatória, mas como parte de uma totalidade que se concretiza num movimento contínuo; do todo para as partes e das partes para o todo.

Tal propósito, na sociedade capitalista contemporânea, imersa nos limites da técnica e do conhecimento formal, tornou-se um processo dialético inacabado, no qual a contradição constitui-se um elemento imprescindível para se analisar e compreender a realidade em seus múltiplos aspectos, suscitando dúvidas, questionamentos e inquietações no decorrer do campo investigativo.

Diante da complexidade de tal travessia, nesta parte introdutória, mostrarei as ideias centrais deste estudo, problematizando questões relativas ao processo de construção do objeto de pesquisa, destacando o porquê do percurso investigativo.

As transformações contemporâneas no campo do mundo do trabalho são, a cada momento, mais complexas e numerosas, influenciando e estabelecendo diversos padrões de comportamento, práticas, crenças e percepções sociais. Atualmente, as mudanças e diferenciações relacionadas à educação, sobretudo no que tange as suas possibilidades para a formação profissional e o mundo do trabalho, são permanentes ações postas para reflexão e argumentação.

A análise em torno da educação profissional e inclusão de alunos com deficiência no micro contexto do Colégio Universitário (COLUN)¹, proposta neste estudo, não tem a pretensão de propor estratégias inovadoras ou produzir certezas definitivas. Seu sentido mais característico é contribuir para fomentar as reflexões e a luta na construção de uma educação emancipatória para todos.

Partindo dessa compreensão, destaco que a escolha dessa temática não se deu de forma isolada, fora das condições históricas socialmente construídas, mas como fruto das inquietações e reflexões vivenciadas a partir do meu envolvimento em projetos desenvolvidos no COLUN com inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, em ações conjuntas com outras escolas federais de ensino profissionalizante no Estado, como o Centro

¹ Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e a Escola Agrotécnica Federal, atualmente, transformados em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Através do contato direto com alunos, professores e gestores desses órgãos e instituições, passei a vivenciar de perto a árdua luta dos alunos com deficiência para a escolarização/profissionalização e inclusão no mundo do trabalho, sentindo as angústias e os dilemas enfrentados pelos profissionais que, assim com eu, militam na área da inclusão escolar.

A perspectiva de análise da Educação Profissional para alunos com deficiência, frente às demandas contemporâneas por inclusão nas diversas instâncias sociais, como a escola e o mundo do trabalho, me desafiou, desde 2004, a desenvolver diversos projetos sobre inclusão nessa área, dentre estes, a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)² na comunidade escolar do COLUN/UFMA, após concluir o curso intitulado “Procedimentos básicos para inserção, permanência e saída com sucesso de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica”, promovido pelo então Programa TEC NEP³. Em 2005, fui convidada a assumir a gestão estadual do Programa TEC NEP no Maranhão, na qual permaneço até hoje. Desde então, passei a refletir em torno das dicotomias presentes na educação, em especial, das questões relativas à Educação Profissional Inclusiva (EPI)⁴, compartilhando dúvidas, saberes e experiências com profissionais e alunos de diversas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, o que me fez continuar investigando a formação profissional sob uma ótica educacional mais abrangente.

Outro fato que também impulsionou significativamente o desejo de realizar este estudo foi o ingresso, em 2005, dos primeiros alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira) nos Cursos Técnicos de Administração e Meio Ambiente do COLUN. Essa experiência pioneira na Rede Federal de Educação Profissional no Estado, aliada a minha

² Faz parte das ações desenvolvidas pelo TEC NEP, implantado em diversas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, cujo objetivo central é oferecer suporte à escola no processo de inclusão escolar.

³ Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Tal programa, criado em 2001, pela Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação - MEC, tem a finalidade de propor adequações na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2008, passou a se chamar “Ação TEC NEP Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas”.

⁴ Expressão comumente utilizada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para enfatizar o direito à escolarização/profissionalização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, independente de suas diferenças e características individuais.

prática docente como professora do Curso Técnico e coordenadora do NAPNEE, serviu para suscitar uma série de indagações e incertezas sobre a verdadeira intencionalidade da proposta educacional, que ainda enraizada numa práxis escolar excludente, desconsiderava as diferenças ora existentes como uma condição de avanço para a escola.

A convivência diária com esse pequeno público “diferente” provocou em mim contradições, inquietações e aprendizagens novas, me fazendo refletir sobre a necessidade de maior aprofundamento desses conhecimentos (teóricos e práticos) e despertar diferentes olhares em direção à construção do objeto de estudo da minha pesquisa, desenvolvida, agora, no Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A partir do desenvolvimento de uma visão crítica, passei a ter clareza de que as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Técnico do COLUN trazem a possibilidade de questionar o modelo de ensino vigente na escola. Pensar a Educação Profissional na perspectiva inclusiva, problematizando as crises educacionais, sobretudo no que tange à falta de reconhecimento das diferenças na escola e na sociedade, representa uma oportunidade de reflexão e resistência para os profissionais da escola.

Adorno (1995a) enfatiza que as experiências intelectuais vividas na escola devem ter sempre como meta o desenvolvimento da consciência verdadeira⁵ e da resistência, não visando apenas a adaptação ao modelo vigente. Por essa via, passei a ter consciência da necessidade do estranhamento e da dúvida, pois a ausência dessa experiência poderia comprometer o entendimento integral das diferentes dimensões do fenômeno estudado.

Partindo do pressuposto de que o estudo sobre a Educação Profissional de alunos com deficiência, assim como os demais objetos das pesquisas educacionais, não são dados prontos pela realidade empírica, passei a fazer críticas e questionamentos sobre a investigação para não incorrer no perigo de me deixar encantar pela aparência dos fatos, discursos e pensamentos enrijecidos. Tal encantamento, no entender de Adorno (1995a), pode acabar tolhendo a nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da nossa reflexão, em vez de ampliá-la.

Destaco, ainda, o meu ingresso em 2006 no Grupo de Pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, o qual me possibilitou um

⁵Termo utilizado por Adorno (1995a) na obra “Educação e emancipação”, considerada não só uma exigência educativa, mas, sobretudo, política, sustentando a ideia de que uma democracia efetiva só pode ser construída numa sociedade de quem é emancipado.

maior entendimento sobre os desafios contemporâneos que envolvem a educação inclusiva brasileira, despertando críticas e reflexões, antes desconhecidas.

Outro momento de profunda reflexão foi o aprofundamento da Teoria Crítica⁶, que trouxe valiosas contribuições não só para o desenvolvimento desta pesquisa, mas, sobretudo para a minha vida pessoal. Tal aprofundamento se deu na disciplina “Formação e Educação no pensamento de Adorno”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense (UFF), do qual participei como aluna especial e bolsista do Projeto de Pesquisa “Formação de professores para a educação inclusiva”, financiado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Novas Fronteiras (CAPES/PROCAD-NF).

Nessa caminhada, muitas ideias e indagações sobre os fatores sociais que vêm marcando a história da educação profissional dos alunos com deficiência foram sendo colocadas. A necessidade de responder a essas questões, para poder evoluir nas etapas da pesquisa, frequentemente me levou a uma reflexão crítica em torno do objeto de estudo, possibilitando-me uma melhor compreensão das relações de forças presentes nas entrelinhas desse construto educacional, histórico e social, ou seja, na educação profissional de alunos com deficiência no COLUN.

Atualmente, transformações rápidas no mundo globalizado da produção e da tecnologia, com crescentes níveis de exigência e competição, levam a um modelo que prima pela qualificação do trabalhador, trazendo obstáculos ao processo de inclusão laboral, e, conseqüentemente, a milhares de indivíduos desempregados que, por motivos diversos, não conseguem acompanhar essas mudanças.

Essa questão torna-se ainda mais crucial, no momento da entrada dos indivíduos (em especial, daqueles que apresentam deficiências) no mundo do trabalho, pois, frequentemente, as portas se encontram fechadas, impossibilitando-os de aplicar na prática todo o conhecimento adquirido na escola ao longo dos anos. Jannuzzi (1992, p. 53) afirma que

[...] a vida na sociedade não se dá de modo tranquilo. Com surtos de modernização em certas regiões e pouco avanço em outras, com métodos e técnicas de trabalho que não ocupam toda a nossa mão-de-obra, há competição para se entrar no mercado de

⁶ O termo Teoria Crítica refere-se a um conjunto sistemático de posições teórico-científicas produzidas por pensadores da Escola de Frankfurt, fundada na Alemanha em 1923. Os filósofos representantes desta escola, mais notavelmente, Adorno e Horkheimer, centravam-se no trabalho de analisar a “crise da razão contemporânea”, destacando a necessidade da autocrítica, como elemento primordial para promover a autonomia e emancipação humanas.

trabalho em detrimento não só dos “deficientes”, mas também de parte considerável da população considerada “normal”.

Por outro lado, a chamada “reabilitação profissional”, prevista inclusive na lei, passa a ser destinada apenas para aqueles considerados mais “aptos” a produzir a mais-valia. Logo, a grande maioria dos trabalhadores com deficiência é descartada por não apresentar as denominadas “competências profissionais”.

Costa (2005) enfatiza que o trabalho na sociedade de classes em que vivemos se voltou friamente para a alienação e desumanização das pessoas. A autora aponta para a necessidade de se pensar o trabalho na vida contemporânea das pessoas com deficiência como um fim em si mesmo, considerando que

[...] faz-se necessário analisar o seu significado como parte constituinte da vida dos trabalhadores com deficiência, com vistas à discussão e socialização das questões ligadas à participação dessas pessoas no mundo do trabalho e nas diversas instâncias da sociedade, procurando diferenciar o trabalho como um fim em si mesmo e o trabalho na sociedade burguesa. (p.22).

Nos moldes da nossa sociedade capitalista, baseada na competitividade, na capacidade de concentração de renda, no lucro e naqueles que são capazes de produzi-lo, a educação profissional tornou-se lócus de permanentes contradições, vivenciadas por todos os alunos e profissionais nela envolvidos.

Costa (2005) destaca que é relevante pensar sobre a relação educação e trabalho, como parte constituinte da formação e da inclusão dos indivíduos com deficiência, pois isso contribui para que

[...] a escola não continue operando apenas com a visão do jovem ideal e nem a sociedade com a concepção de homogeneidade, contrária à diversidade; essa configurada como componente necessário para a concepção e o exercício da democracia, considerando-se que os homens apresentam habilidades e conhecimentos diferenciados que devem ser admitidos e aceitos em favor de sua desejada humanização. (p. 19).

É importante tomarmos consciência dessas contradições na escola, pois, a competitividade exagerada entre os indivíduos é um princípio contrário à formação humana. Tal competição, utilizada como reforço para aumentar a eficácia dos alunos durante as aulas, deve ser considerada como “[...] uma daquelas mitologias que continuam lotando nosso sistema educacional e que necessitam de uma análise científica séria.” (ADORNO, 1995a, p. 162).

Não distante desse fato, ainda são escassas as experiências com inclusão de alunos com deficiência na educação profissional regular em nosso meio. A maior parte dos registros que se tem sobre a história de profissionalização desses indivíduos no Brasil está vinculada a ações segregadas, desenvolvidas sob um enfoque médico-clínico no interior de instituições de educação especial, muitas de caráter privado e filantrópico.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre essa temática em diversas universidades brasileiras, como as de Matias (2003); Anjos (2006); Shimono (2008); Maia (2008); Fernandes (2009); entre outros, têm oferecido inúmeras contribuições teóricas, demonstrando as contradições e os problemas existentes na implementação de políticas e ações educacionais inclusivas nessa área.

A pesquisa de Matias (2003) investigou as condições de ingresso, acesso, permanência e evasão dos alunos no ensino técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, revelando as dificuldades da escola para manter os jovens menos favorecidos frequentando seus cursos profissionalizantes; Anjos (2006) estudou as políticas públicas de educação especial no campo da educação profissional, com foco no Programa TEC NEP, como proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições federais; Shimono (2008) pesquisou sobre a educação e o trabalho de pessoas com deficiência, destacando a falta de qualificação profissional como um dos principais obstáculos para a sua inserção no mercado de trabalho; Maia (2008) investigou os avanços e dificuldades no processo inclusivo de pessoas com necessidades especiais na sociedade, enfatizando que nem a escola nem o mercado de trabalho favorecem adequadamente a inclusão desses sujeitos; Fernandes (2009) estudou as políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental efetivadas no Brasil na década de 1990, sob a égide da inclusão, analisando as políticas educacionais brasileiras e os vínculos estabelecidos entre a educação e a esfera econômica.

A problematização que conduz o desenvolvimento dessa análise parte do entendimento de que as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica tem encontrado dificuldades para implementar a proposta da Educação Profissional para alunos com deficiência, conforme está prescrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), que indica a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social

para alunos com deficiência⁷, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades nas classes comuns de ensino.

Mesmo com a implantação do Programa TEC NEP em 2001, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas federais de educação profissional ainda é pouco expressiva, pois são precárias as condições de acesso e permanência dessa população nessas instituições. Este fato pode ser constatado no estudo de Anjos (2006), intitulado “Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva”, que, ao investigar 29 escolas federais que tinham já implantado os núcleos do Programa TEC NEP em 2006, notificou um total de 379 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, cabe ressaltar que 244 alunos com deficiência (65%) estavam em curso de formação inicial e continuada, que não requeriam nível de escolaridade. Além disso, apenas 4 das 29 escolas concentravam cerca de 71% do total das 379 matrículas de alunos com deficiência, indicando a pequena abrangência do Programa.

Ainda que políticas, leis e reformas tenham acontecido no transcorrer da história sob o discurso da construção de uma escola inclusiva e democrática, o ensino profissional ainda continua mantendo uma marca excludente, preparando os alunos na perspectiva da homogeneização, seletividade, adaptação e reprodução, no lugar de desenvolver a autorreflexão crítica, a autonomia e a resistência.

Compartilhando com o pensamento adorniano, penso que não basta simplesmente promovermos a inclusão de alunos com deficiência no ensino profissional; temos que superar as práticas excludentes e homogeneizadas, adaptadas a modelos e técnicas de trabalho fetichizadas, que apenas obscurecem o entendimento sobre as contradições, os limites e as possibilidades da práxis educativa na escola.

No entender da Teoria Crítica, somente através da educação o indivíduo pode refletir sobre si mesmo e sobre seus atos, desenvolvendo a consciência crítica e a autonomia para não participar da barbárie, ou seja, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995a, p.121).

Daí a necessidade de a educação profissional se voltar diretamente para a experiência, sensibilização e humanização. Para tanto, precisamos avançar no sentido da investigação crítica sobre os fatores históricos, culturais e sociais que ainda contribuem para a permanência da barbárie na atualidade, isto é, das novas formas de violência, discriminação, preconceito e exclusão social.

⁷ Esse termo, atualmente empregado nos documentos oficiais, refere-se aos alunos com deficiência física, sensorial e intelectual. (BRASIL, 2008c).

A observação atenta de todas essas questões, enunciadas neste estudo provocativo e desafiador, me fez pensar cuidadosamente sobre os “para quês” da educação, antes de me debruçar sobre os “comos” do agir e do fazer educacional (na Educação Profissional numa perspectiva inclusiva). Assim, com base numa vertente crítica, este estudo parte do seguinte questionamento: Quais as implicações da educação no COLUN na formação dos alunos com deficiência incluídos nos cursos técnicos?

Considerando a reflexão dos aspectos sociais que permitiram a barbárie, com base no pensamento de Adorno e Horkheimer, que nos ajuda a compreender as causas da exclusão nos dias atuais, destaco os objetivos deste estudo:

- a) Caracterizar as percepções dos profissionais e alunos pesquisados sobre a educação profissional de alunos com deficiência;
- b) Verificar os fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário;
- c) Identificar as contribuições da educação do Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência.

Tem como base teórica principal o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2002; 1996; 1995a; 1995b), dialogando também com Costa (2009; 2005), Crochik (2006; 1997), Ainscow (1997), entre outros, que contribuem sobremaneira para pensarmos de forma crítica as questões investigadas, possibilitando-nos, assim, o desvelamento das condições sociais que interferem na compreensão dos múltiplos significados que povoam as práticas pedagógicas na Educação Profissional e o seu caráter histórico, articulando com os princípios da inclusão.

Inicialmente, realizei uma revisão da literatura (em livros, artigos e periódicos) sobre as produções já publicadas na área da educação profissional e inclusão de alunos com deficiência no Brasil, dentre os quais, Kuenzer (2009; 2007; 2005), Jannuzzi (2004; 1992), Mazzotta (2001), bem como uma análise referente aos documentos oficiais, tanto internacionais como nacionais, que tratam da educação numa perspectiva inclusiva: declarações, políticas, leis, decretos, resoluções e portarias que viabilizam a inclusão dos alunos com deficiência. Dentre estes, destaco a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei n. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Tendo como eixo norteador a Educação Profissional numa perspectiva inclusiva, analiso de forma articulada algumas dimensões centrais, como educação e trabalho;

deficiência e preconceito; inclusão e emancipação. Considero que o estudo dessas dimensões entrelaçadas possibilita-nos compreender de forma ampla as contradições sociais vivenciadas pelos alunos e profissionais durante o precioso movimento da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos utilizados, o presente estudo foi estruturado em três capítulos inter-relacionados, sistematizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado **“INTERFACES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”**, discuto com base nas contribuições teóricas dos autores Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2002; 1996; 1995a;) Costa (2005), Kuenzer (2009; 2007; 2005), Frigotto (2005), Ciavatta (2005), entre outros, as matrizes teórico-epistemológicas que orientam as diferentes abordagens da relação trabalho-educação e suas distintas propostas educacionais num contexto mais amplo, com relação a seus objetivos e finalidades. É constituído de duas seções: na primeira - **“A educação profissional numa matriz liberal: um percurso histórico marcado por exclusão”**, problematizo as contradições da dimensão histórica da educação profissional, argumentando sobre a especificidade que ela assume dentro da sociedade capitalista atual. Na segunda - **“A educação profissional numa matriz crítica: um espaço para reflexão e resistência”**, enfatizo as possibilidades da educação profissional, numa perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça a opção por práticas educacionais heterogêneas e emancipatórias.

No segundo capítulo, intitulado **“A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA”** discuto, com base no pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (1995a), Crochik (2006; 1997), Costa (2009; 2005), Jannuzzi (2004; 1992), Mazzotta (2001), AINSCOW (1997), entre outros, questões relativas ao preconceito e à discriminação contra os indivíduos com deficiência na educação profissional, problematizando as atuais políticas de inclusão e destacando os avanços legais nessa área. É constituído de três seções: na primeira - **“O indivíduo com deficiência e o preconceito”**, abordo as atitudes de manifestação do preconceito que permitiram a segregação do indivíduo com deficiência ao longo dos tempos; na segunda - **“Das oficinas protegidas à educação profissional inclusiva”**, apresento um breve apanhado histórico sobre a educação profissional da pessoa com deficiência no país, destacando as políticas e os avanços legais nessa área; e na terceira - **“A proposta da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”**, enfoco a proposta de expansão da Educação Profissional Inclusiva nas instituições de ensino da rede federal através da Ação TEC NEP.

No terceiro e último capítulo, intitulado **“A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA”**, exponho o método e a análise dos resultados sobre a educação profissional e inclusão do indivíduo com deficiência no contexto do COLUN, problematizando, à luz da Teoria Crítica, o atual ensino profissional de nível pós-médio na escola, confrontando as diferentes concepções sobre Educação Profissional no COLUN e suas implicações na inclusão dos alunos com deficiência. É constituído de seis seções: na primeira - **“O ensino profissional de nível pós-médio no Colégio Universitário”**, faço uma análise do Regimento Interno do Colégio Universitário, destacando as contradições e os aspectos relevantes que caracterizam o ensino profissional na escola; na segunda - **“Caracterização dos sujeitos entrevistados”**, comento sobre as características do público-alvo da pesquisa (alunos com deficiência e profissionais da escola); na terceira - **“Percepções e expectativas sobre Educação Profissional de alunos com deficiência”**, discuto sobre a visão dos alunos com deficiência e profissionais a respeito das finalidades da educação profissional, o porquê da escolha do curso pelos alunos e a importância da educação profissional para as pessoas com deficiência na escola; na quarta - **“A inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Técnico do Colégio Universitário: experiências e impactos”**, exponho as experiências e os impactos que os alunos com deficiência tiveram com a sua inclusão no ensino técnico e investigo as experiências docentes com a inclusão desses alunos na escola; na quinta - **“Fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário”**, analiso os fatores sociais que interferem nesse processo educativo; e na sexta e última etapa - **“Contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência”**, analiso as percepções dos profissionais e alunos em torno das contribuições da educação geral desenvolvida no COLUN para a formação profissional dos alunos com deficiência.

Por último, apresento as considerações finais sobre a pesquisa realizada, destacando algumas questões provedoras de debates relativos aos desafios e às possibilidades da Educação Profissional para alunos com deficiência, esperando, com isso, motivar posteriormente novos estudos sobre essa temática em nosso meio.

1 INTERFACES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Não podemos pensar a Educação Profissional de forma reduzida, fragmentada, desvinculada das questões educacionais mais amplas e da sociedade de uma forma mais geral. Refletir em torno dessa questão significa, sobretudo, pensar sobre a educação como um direito de todos, não importa o nível de ensino (Infantil, Fundamental, Médio, Técnico Profissional, Médio-Integrado, Pós-Médio, Superior) ou de alunos atendidos (com deficiência, sem deficiência, pobres, ricos, negros, brancos, índios, trabalhadores do campo, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos.).

Nas últimas décadas, as discussões que tratam das articulações entre o mundo do trabalho e os fenômenos educacionais têm se acentuado. Porém, mesmo diante das “tão rígidas” e “bem definidas” modalidades de ensino, a Educação Profissional permanece contraditória, movimentando-se sem encontrar lugar bem definido nessa escala hierárquica, flutuando entre Ensino Médio, Pós-Médio e Médio-Integrado. Hoje, o grande questionamento que se faz na educação, seja em qualquer nível de ensino, é conhecer os tipos de saberes e valores que a escola tem produzido: formação para o mercado ou formação humana integral?

Quanto à expressão “Profissionalização”, regularmente utilizada na literatura, Mendes et al. (1993) defendem a ideia de que se trata de uma falácia conceitual, na medida em que se refere mais a um processo de desenvolvimento profissional do indivíduo do que exatamente ao ensino de uma determinada profissão. Para esses autores, seria mais apropriado falar de “programas de educação para o trabalho”, pois estes têm como objetivo desenvolver, além de habilidades específicas, atitudes e hábitos para o trabalho. Em outras palavras, tais programas não visam necessariamente “profissionalizar”, mas, sim, favorecer a inserção social através do emprego, preferencialmente no mundo do trabalho competitivo.

Entretanto, utilizarei neste estudo a terminologia “Educação profissional”, por ser a mais adotada atualmente na literatura, nos documentos legais e oficiais do país, informando que quando os termos “profissionalização” ou “educação para o trabalho” aparecerem no decorrer desta dissertação se referirão às terminologias das fontes pesquisadas.

Mesmo diante de todos os equívocos que ainda possam existir em torno da Educação Profissional, não podemos desqualificá-la ou negar a sua relevância na vida do ser humano. Anjos (2006) enfatiza que a Educação Profissional é uma questão de direitos humanos; supõe oferecer ao indivíduo uma formação para assumir um papel social amplo na sociedade em que está inserido. Portanto, refletir sobre o acesso dos indivíduos com deficiência à Educação Profissional significa, sobretudo, refletir acerca da importância da luta

pela inclusão escolar e laboral, valorizando as diferenças humanas nas diversas instâncias sociais: escola, trabalho, família, igreja...

Para que compreendamos a complexidade das tensões presentes nas interfaces da Educação Profissional, este primeiro capítulo tem como base teórica as contribuições de Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2002; 1996; 1995a), dialogando com outros pensadores que tratam sobre o tema, como Costa (2005), Kuenzer (2009; 2007; 2005), Frigotto (2005), Ciavatta (2005), entre outros. Na primeira seção, faço uma análise das interfaces da Educação Profissional numa matriz liberal, problematizando as contradições da sua dimensão histórica, refletindo sobre a especificidade que ela assume dentro da sociedade capitalista atual. Na segunda seção, proponho uma discussão sobre a Educação Profissional numa matriz crítica, colocando-a como uma oportunidade de reflexão e resistência na busca de uma educação profissional emancipatória em nosso meio.

1.1 A educação profissional numa matriz liberal: um percurso histórico marcado por exclusão

Em que pese a importância da Educação Profissional na inclusão dos indivíduos no mundo do trabalho, faz-se necessário que ultrapassemos o nível empírico, em busca da formulação teórica do objeto e sua relação dialética com a prática, identificando os diversos significados que vêm sendo historicamente atribuídos à noção de trabalho e educação, principalmente, no contexto de análise aqui focado, isto é, a Educação Profissional de alunos com deficiência.

Segundo Lukács (1978), diferente do animal, que vem programado por sua natureza e por isso não modifica suas condições de vida, apenas se adapta e responde instintivamente ao meio, o homem cria e recria, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. Para esse autor, enquanto atividade consciente, o trabalho aparece como eixo organizador das vidas e relações humanas, engendrando uma dimensão ontológica de atividade criativa e fundamental à vida, fazendo o homem pensar, produzir conhecimentos, adquirindo independência e inclusão no meio social em que vive.

Contraditoriamente, na sociedade de classe, o trabalho passou a se associar à ideologia do sofrimento e esforço físico, legitimando a escravidão do homem, preenchendo desde cedo o espaço que poderia ser destinado a sua formação, deformando a consciência, tirando de vez a liberdade e a individuação humana, visto que

Ao trabalho frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do “paraíso perdido”. (BRASIL, 2005, p. 20).

Lukács (1974) insiste, afirmando que o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho “morto”. Para ele, a “[...] ruptura prática da estrutura reificada da consciência... só é possível se as contradições imanentes ao próprio processo se tornarem consistentes”. (LUKÁCS, 1974, p. 219).

Marx (1982) enfatiza que o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem constituindo, desse modo, necessidade constante de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, para manter a vida humana. Nas suas palavras,

[...] o trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p. 149).

Nesta concepção marxiana de trabalho como categoria central na produção imediata de valores de uso, também está implícito o conceito ontológico de propriedade⁸, como um intercâmbio material entre o ser humano e a natureza para a fundamental manutenção da vida humana. Essa centralidade desenfreada passou a tomar conta da vida dos indivíduos, tornando a propriedade privada concentrada na mão de poucos e o trabalho voltado apenas para a produção e manutenção da vida material.

Adorno (1995a) coloca que na realidade efetiva da história ficaria claro muito cedo que, embora o trabalho fosse um componente da formação, o que se observaria era a universalização da forma social do trabalho alienado e deformador da consciência, pois “O modelo da formação, originariamente atrelado a uma concepção de sociedade totalizada nos moldes do antigo trabalho artesanal, tinha seu destino traçado pela própria prática produtiva dos homens no movimento histórico da industrialização”. (ADORNO, 1995a, p. 17).

⁸ Propriedade, no sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais, de apropriar-se – transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, principalmente física e biológica, como também cultural, social, estética, simbólica, afetiva. (FRIGOTTO, 2005).

De acordo com esse entendimento, no decorrer do percurso histórico, tanto o trabalho como a propriedade e a formação foram adquirindo novas significações, deixando de ser um fim e se tornando um meio de alienação e exploração, determinado pelas mudanças nas bases materiais de produção, que originaram classes sociais diferenciadas e com objetivos específicos.

Para Saviani (2007), a divisão dos homens em classes veio provocar uma cisão da unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, em que a educação passou a ter duas modalidades distintas: uma, para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres para preencher o tempo ócio, garantir sua propriedade e seu domínio (centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar); e outra, para a classe não proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais (centrada nas atividades manuais). O referido autor destaca que foi a primeira modalidade de educação que deu origem à escola⁹, destinada à preparação dos futuros dirigentes nas funções de mando e domínio do poder, desenvolvendo-se a partir daí o seu processo de institucionalização, consumando a separação entre educação e trabalho.

No entanto, conforme a percepção adorniana, o proletariado inicial não dispunha do poder econômico nem da formação cultural suficiente para se estruturar como classe, pois “[...] a desumanização, desencadeada pelo sistema burguês de produção, retirou dos trabalhadores as possibilidades para a sua formação, e o mais importante, não lhe deu a possibilidade do ócio.” (COSTA, 2005, p.55). Logo, a formação voltada para o trabalho passou a fortalecer a adaptação burguesa, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, destruindo a possibilidade de reflexão, falseando a realidade e impondo uma suposta liberdade.

Assim, para Adorno (2002), o “tempo livre” é uma ideologia na sociedade de classes, que, ao impor o trabalho como categoria central não permite o tempo necessário para a reflexão, que poderia ser o tempo livre não adaptado e não administrado pelo trabalho. Sob as condições vigentes, seria insensato exigir das pessoas a utilização do seu tempo livre para realizar algo produtivo, pois o “Tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias”. (ADORNO, 2002, p. 113).

⁹ Etimologicamente, a palavra escola significa o lugar do ócio, ou seja, o local para onde iam os que dispunham de tempo livre. (SAVIANI, 2007).

De acordo com a visão marxiana, com o avanço do modo de produção capitalista, tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia passam a sofrer novas determinações, deixam de ter centralidade como produtores imediatos de valores de uso para os trabalhadores e se reduzem à mercadoria, explorando a força de trabalho humana em excesso, produzindo a mais-valia¹⁰ de forma alienada.

Nesse processo histórico, Marx (2002) afirma que o trabalho adquiriu duas dimensões, sempre distintas e articuladas, denominadas: “mundo da liberdade” e “mundo da necessidade”. A primeira, positiva, no sentido ontológico de criação e autorrealização, em que o trabalho engendra um princípio formativo ou educativo, permitindo recuperar a sua dimensão histórica e social. A segunda, negativa, subserviente às necessidades imperativas do capital, aprisionando a consciência humana e levando ao trabalho alienado.

Se para Marx o trabalho se reduziu à mercadoria na sociedade burguesa, para Adorno (2002), então, ele tornou-se “coisificado”, deixando de ser produção de vida e transformando-se em um meio de aumentar a mais-valia, deformar a consciência e obstar a liberdade humana.

Portanto, é exatamente a partir da reflexão teórica da crise moderna do trabalho formador e do processo de reprodução sistemático da formação cultural vigente, que nasce a Escola de Frankfurt. Para Adorno (1995a), o trabalho na sociedade de classes não pode educar, pois tem como principal pressuposto a necessidade e não a liberdade, eliminando as possibilidades de autonomia e emancipação humana.

Na perspectiva da Teoria Crítica, tal como enfatiza Adorno (1995a), o trabalho e a educação burguesa perdem totalmente o sentido emancipatório ao se converterem em poderosos mecanismos de manutenção e adaptação do homem ao sistema capitalista vigente. Através do uso da técnica instrumental, a educação na sociedade moderna passa a ser vista como receituário de eficiência para poder eliminar a pobreza e capacitar as camadas mais pobres a produzir, já que estas representam grandes entraves ao desenvolvimento da modernização e do trabalho produtivo.

A ideia de educação centrada numa vertente liberal teve suas origens nos economistas clássicos, principalmente em Adam Smith, que, no século XVIII, ao compreender o empobrecimento cultural como fruto da divisão do trabalho, propõe uma educação, oferecida pelo Estado, que permitisse o disciplinamento da força de trabalho e a

¹⁰ Nome dado por Marx à diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. (MARX, 1982). Na sociedade de classe, os trabalhadores são formados para se tornarem aptos a produzir a mais-valia, que é a base do lucro no sistema capitalista.

internalização de conhecimentos, valores e comportamentos funcionais à reprodução e naturalização do sistema capitalista. (MÉSZÁROS, 2008).

Adorno (1996) afirma, enfaticamente, que a educação na sociedade burguesa de classes perdeu seu propósito emancipatório ao tornar-se uma pseudoformação¹¹, voltando-se apenas para a adaptação, não atendendo à exigência de emancipação dos alunos, constituindo-se na base social de uma estrutura de dominação através da falsificação efetiva da realidade.

No caso específico dos indivíduos com deficiência, as consequências da pseudoformação foram ainda mais drásticas. Tais indivíduos, considerados “desviantes” e “imprevisíveis” na sociedade de classes, passaram a representar uma ameaça constante ao *status quo*, pois não dava para prever critérios e modelos de dominação eficientes sobre eles. Passou-se então a pregar o discurso da segregação e, mais tarde, da superação das limitações humanas, pela mesma via da adaptação burguesa, objetivando a proteção dos riscos, divergências e contradições sociais.

Na perspectiva adorniana, a adaptação é fundamental para que o homem possa se reconhecer na cultura e se orientar no mundo, porém não é suficiente para torná-lo emancipado. Costa (2005, p. 61) nos auxilia nessa compreensão, afirmando que “[...] a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta, mas deve ir além dela, no sentido da emancipação.”

Adorno (1995a) critica severamente a adaptação burguesa, pois tem uma intenção para aquém do sentimento de pertencimento, de aceitação, de valorização da autonomia humana. Na visão adorniana, essa forma de adaptação adquiriu um sentido perverso e totalmente oposto, rompendo a memória do que seria autônomo, deformando progressivamente a consciência na formação pelo trabalho e o próprio enfrentamento aos desafios postos pela sociedade de classes.

É nesse cenário histórico e contraditório, permeado por equívocos e rupturas entre educação e trabalho, que a formação profissional emerge em nosso meio, destinada desde suas origens às classes menos favorecidas, com uma evidente distinção entre aqueles que detinham o saber, aqui explicitado como ensino secundário, normal e superior, e os que executavam tarefas manuais, ensino profissional.

Historicamente, no período Colonial brasileiro, em que o regime escravista permeou por mais de três séculos, aqueles que executavam tarefas manuais foram relegados a

¹¹ De acordo com o pensamento de Adorno (1995a), a educação oferecida na sociedade burguesa de classes é uma pseudoformação, deslocada das questões sociais mais amplas, reduzida a ideologia do capital, deformando a consciência dos indivíduos, obstando o desenvolvimento da autonomia e favorável a barbárie.

uma condição social inferior. Isso deixou marcas profundas e preconceituosas que influenciaram as relações sociais e o modo como a sociedade brasileira via a formação profissional: sempre dissociada da educação acadêmica.

Assim, o entendimento acerca da educação profissional associada unicamente à preparação de “mão de obra”, passou a reproduzir o dualismo existente na sociedade brasileira entre as pequenas elites e a maioria da população, considerando o ensino normal e o ensino superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional. Por isso,

O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (BRASIL, 2005, p. 21).

As primeiras manifestações de preparação para o trabalho datam de 1620, quando os artífices das fazendas da Capitania de São Vicente transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos sobre as técnicas e o manejo das ferramentas, predominando uma cultura incipiente, conforme as necessidades daquele momento. Por volta de 1779, no Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro, houve uma intensa aprendizagem de ofício dos serviços de construção naval, habilitando os aprendizes nas profissões de carpinteiro de machado, ferreiro de forja e lima, funileiro, tecelão, entre outras, conforme o interesse do Arsenal. Os aprendizes eram recrutados até durante a noite, quando uma patrulha do Arsenal saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher.

Com o início do I Império no Brasil, após a chegada de D. João VI e a instalação da Corte de Portugal no Rio de Janeiro, tem-se a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização com criação do “Colégio das Fábricas” em 1809. Foram seus primeiros aprendizes os índios e os escravos e, mais tarde, o ensino foi destinado também aos órfãos, mendigos e a todos aqueles considerados “deserdados da sorte”. Posteriormente, em 1816, foi criada a “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho aos ofícios mecânicos. A partir de 1840, foram erguidas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de províncias para dar assistência aos menores abandonados, objetivando diminuir a criminalidade.

Conforme Brasil (2005), ao longo da segunda metade do século XIX, foram criados os “Liceus de Artes e Ofícios” em diversas capitais do país como por exemplo, no Rio de Janeiro (1858), em Salvador (1872), Recife (1880) e São Paulo (1882), com a mesma mentalidade dominante de “amparar os órfãos, pobres e desvalidos”.

Através do Decreto Imperial de 1854, criaram-se os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os menores abandonados aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Neste mesmo ano, foi criado também o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, posteriormente, em 1857, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Ambos destinavam-se ao ensino de profissões manuais para os excluídos: os cegos aprendiam tapeçaria, cestaria, tipografia e encadernação, e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, corte e costura.

Gomes (2004), no estudo sobre o ensino profissional desenvolvido nas Escolas de Aprendizes Artífices de Campos no período entre o Império e a República, relaciona a lei com a realidade econômica e social daquele momento, destacando que se tratava muito mais de preparar uma mão de obra para trabalhos artesanais, quando muito, manufatureiros. Segundo este autor, a intencionalidade era habilitar os filhos das classes “desfavorecidas da fortuna”, muito mais do que qualificar uma mão de obra necessária, pois a preocupação principal era minimizar os problemas urbanos que os “desocupados” poderiam causar.

No início da República, como ainda não existiam indústrias no Brasil, eram raros os acontecimentos relacionados com a preparação para o trabalho, que continuava mantendo o mesmo traço assistencial do período anterior.

Não é demais lembrar que, em 1906, o ensino secundário, normal e superior era de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Exteriores, enquanto que o ensino profissional passou a ser de atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando-se, assim, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola no país. A respeito desse momento histórico, Gomes (2004, p. 27) esclarece:

Para o Ministro da Agricultura, o ensino técnico poderia ser um dos caminhos possíveis para solucionar o problema do operário ligado em grande parte à valorização do capital-homem pela proteção legal a infância desvalida. Desse modo, a formação do trabalhador nacional, dentro de uma escola profissional, desde a mais tenra idade, possibilitaria as condições para o desenvolvimento econômico nacional. Acreditava-se que a ausência de uma sólida organização de ensino estaria atrasando a evolução intelectual e material do país, impedindo o desenvolvimento econômico e proporcionando a falta de aptidões profissionais nos domínios mais elementares da utilização industrial.

A formação profissional, sob a responsabilidade do Estado, passou a ser justificada e concretizada em 1910, no governo de Nilo Peçanha, com a criação de dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, voltadas para o ensino industrial, distribuídas nas diferentes unidades da federação. Eram escolas similares aos “Liceus de Artes e Ofícios”,

custeadas pelo próprio Estado, destinadas a retirar da rua, amparar e moralizar pelo trabalho os “órfãos, pobres e desvalidos da sorte”, revelando o caráter assistencialista e disciplinador que tem marcado toda a história da educação profissional no Brasil.

Entretanto, sérios problemas e conflitos, tanto de ordem material como operacional, foram surgindo ao longo desses primeiros anos de ensino profissional oficial. Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a extensão dessa ideologia moralizadora a todos os pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”, na tentativa de controlar a insubordinação dos trabalhadores e conservar a sociedade burguesa. Foi criada, então, uma comissão denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que concluiu seu trabalho na década de 30, época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com o processo de industrialização desencadeado na década de 30, que passou a exigir maiores demandas de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores do comércio e serviços, foram promulgadas em 1942, durante o Estado Novo na gestão do ministro Gustavo Capanema, as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”¹².

No conjunto dessas leis orgânicas, o ensino profissional era regulado nos diversos ramos da economia. Assim, as “Leis Orgânicas do Ensino Secundário”¹³ acentuavam a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Com a reforma Capanema, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º grau, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, destinados a preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior.

A partir das reformas educacionais e da própria legislação, a educação profissional regular passou a ser oferecida para as classes populares, com organização e currículos padronizados e diferenciados, mas não garantia a emancipação dos alunos e, muito menos, o seu acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2007).

Adorno (1996) enfatiza que o mais importante não é propor leis e reformas educacionais fragmentadas, mas, sim, analisar todo o processo histórico que até agora a

¹² A partir de 1942, são baixadas por Decretos-Lei as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: Em 1942, as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073/42); Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n. 6.141/43); em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613/46). (BRASIL, 2006).

¹³ As Leis Orgânicas do Ensino Secundário representaram um dos pontos centrais da Reforma Capanema, que de forma ainda mais explícita consagrou a dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. (BRASIL, 2001b).

educação tem passado e avançar no sentido de não reproduzir os fatores negativos que contribuem para a manutenção da barbárie em nosso meio.

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori. (p.388).

Embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, através da qualificação profissional, tais reformas educacionais não surtiram o efeito anunciado e ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas, desviando a atenção das prováveis causas e fatores que poderiam ajudar na superação dos problemas educacionais existentes.

Essa marcada separação em duas vertentes distintas para atender à divisão social do trabalho se complementa pela iniciativa privada, com a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada. “Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser visto preconceituosamente como uma educação de segunda categoria.” (BRASIL, 2005, p. 25).

Ainda em 1942, no Governo Vargas, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais de 2ª grau (majoritariamente públicas), com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Como executora imediata de tais reformas, a escola brasileira continuou excluindo, classificando e selecionando aqueles considerados mais aptos, preparando-os na perspectiva de adaptação ao *status quo*, no lugar de promover a autonomia e emancipação dos alunos.

Foi somente a partir da década de 50 que se passou a permitir certa equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, diminuindo a rigidez entre esses dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional, tendo em vista

A Lei Federal n. 1.076/50 que permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível

de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. (BRASIL, 2005, p. 25).

A plena equivalência entre os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimentos, somente aconteceu a partir da década de 60, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 4.024/61) que tornou todos os níveis de ensino equivalentes para fins de continuidade de estudos subsequentes, equiparando, pelo menos do ponto de vista formal, o ensino profissional ao ensino acadêmico.

Nessa década, uma série de experiências educacionais orientadas para a profissionalização de jovens de camadas populares foi implantada no território nacional, oferecendo atividades vocacionais de educação para o lar, técnicas industriais, agrícolas e comerciais. Dentre essas experiências, destaca-se o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria de Ensino).

Com a instauração da Ditadura Militar, em 1964, o Brasil passa por um processo de reestruturação, visando aumentar a produtividade e acompanhar os avanços do capitalismo industrial. Efetivaram-se intervenções no sistema de educação por intermédio da Lei n. 5.692/71 do Governo Militar, que ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, com a integração do antigo primário ao ginásio, implantava o nível médio com caráter profissional e abolia os diversos ramos de ensino então existentes (clássico, normal, científicos, industriais, comerciais e agrícolas). Para aqueles que não podiam concluir os estudos regulares, foi reestruturado o ensino supletivo.

Com a alegação de quitar a dívida social, equivocadamente, na vertente militar, a Educação Profissional aparece como “Salvadora da Pátria”, capaz de resolver por si só todas as mazelas sociais existentes. Contudo, o que se tem percebido ao longo dos anos é que as políticas educacionais brasileiras têm se desenhado de forma caótica, seletiva e excludente, oferecendo aos alunos uma pseudoformação profissional, fragmentada e de qualidade inferior, principalmente às minorias (indivíduos com deficiência, negros, índios, idosos, pobres...).

Em 1972, o Parecer n. 45/72 oferece uma lista numerosa e variada de habilitações plenas (nível técnico) e parciais (nível auxiliar) em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido e o ensino profissional introduzido dentro da mesma carga horária, antes destinada às disciplinas básicas. Nesse currículo misto, as habilitações plenas e parciais se estruturavam, “[...] não a partir do domínio científico-tecnológico sólido, mas da especialização estreita, a ser obitida por meio

de um conjunto de disciplinas que acabam por reproduzir em grande parte os currículos anteriores do curso científico na parte do núcleo comum.” (KUENZER, 2007, p. 22).

Não podemos ignorar, nesse período, o aparecimento de centenas de cursos profissionalizantes espalhados por todo o país, sem investimentos materiais e recursos humanos apropriados, perdido dentro de um segundo grau agigantado. Dentre seus efeitos, vale destacar:

[...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (BRASIL, 2005, p. 26).

Posteriormente, esses efeitos foram atenuados com as modificações trazidas pela Lei n. 7.044/82, que estabeleceu o caráter facultativo do segundo grau profissional, trazendo um novo arranjo conservador com consequências ambíguas. Ou seja,

Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. (BRASIL, 2005, p. 26-25).

A partir das novas demandas do mercado de trabalho, que passaram a exigir um profissional cada vez mais qualificado e adaptado à ideologia neoliberal¹⁴, surgem na década de 90 as reformas do Estado brasileiro, como medidas de ajuste econômico para responder às crises do capitalismo mundial.

Diante do discurso da necessidade de modernização do país, a educação profissional brasileira passou a requerer uma nova estrutura para a educação de todos os trabalhadores; passou-se a oferecer uma educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 2001b).

Em 1996, é promulgada a Lei Federal n. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que configura a identidade do ensino médio como etapa de

¹⁴ Trata-se de uma ideologia dominante composta por composições práticas, e que, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, reinventando o liberalismo. Prega a superioridade do mercado sobre o Estado, do aspecto individual sobre o coletivo, propondo um Estado mínimo, que não intervém na economia. (DRAIBE, 1993)

consolidação da educação básica, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. No seu art. 36, dispõe que “a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A partir da promulgação da LDB n.9394/96, as reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, que a princípio pareciam atender às necessidades dos alunos de classes populares, acabaram intensificando a perspectiva neoliberal, objetivando inserir o país nas tendências globalizantes de normas e padrões políticos internacionais. Ademais, não podemos desconsiderar que, “[...] sob a ótica neoliberal do Estado, a lógica é reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades econômicas [...]” (MATIAS, 2003, p. 34).

Desse modo, foram modificadas, respectivamente, a estrutura e a organização do ensino técnico e do ensino médio, através do Decreto 2.208/97, que regulamentou a reforma curricular da educação profissional de nível técnico, trazendo o desenvolvimento do ensino médio independente do ensino técnico, atendendo melhor às demandas do capital e do mercado de trabalho.

Conforme o Decreto n.2.208/97, a Educação Profissional passou a ser organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior, podendo ser desenvolvido nos mais diversos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas. O nível técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com organização curricular própria, independente do ensino médio de formação geral, podendo ser oferecido concomitante ou sequencialmente a ele, com caráter de terminalidade. O nível tecnológico, destinado aos egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos de nível superior.

Disfarçadamente, o Decreto 2.208/97 retoma a velha dualidade no sistema educacional brasileiro: de um lado, o ensino regular - sustentado na preparação para a universidade; de outro, o ensino profissional - acoplado a diversos níveis, conforme a lógica do mercado. Ambos, guiados por uma visão fragmentada, mecanicista, conteudista e disciplinar, acabam impedindo a autonomia e resistência dos alunos, reforçando a exclusão no meio em que estão inseridos.

Kuenzer (2005) caracteriza essa nova forma de dualismo estrutural¹⁵, que objetiva as atuais relações dialéticas entre a educação e o mundo do trabalho, de “Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente”. Na primeira, são identificadas várias formas para excluir os trabalhadores do mercado formal e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Na segunda, dialeticamente relacionada à primeira, os meios de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação não correspondem aos padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas, capazes de resistir aos ditames do capitalismo.

Nessa dinâmica, que se expressa na superficialidade da pseudoformação, o aluno/trabalhador, para ter um bom desempenho, não precisa de um pensar crítico, basta a adaptação aos procedimentos para operar as novas máquinas e tecnologias, por meio de treinamentos simples e rápidos.

A educação nesses moldes, no dizer de Kuenzer (2009), é antidemocrática não pelo conteúdo que ensina, mas pela sua finalidade que é preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade. A autora classifica tal sistema de “Pedagogia da fábrica”, pois ele transforma o trabalhador num “gorila amestrado”, dividindo o saber em seus diversos pedaços, a ser apropriado segundo a função que cada “técnico” irá desempenhar na hierarquia do trabalho coletivo, estabelecendo-se a competência no fragmento como princípio básico da educação tecnológica.

Durante esse ciclo neoliberal, ainda na década de 90, a reforma do ensino profissional passou a reduzir a educação tecnológica apenas à educação de nível superior, através da extinção das Escolas Técnicas Federais de 2º grau, instituindo no seu lugar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), restringindo ainda mais o acesso dos trabalhadores às transformações aceleradas do mundo do trabalho.

No dizer de Frigotto (2005), trata-se de uma educação básica, mínima e restrita, fixada na particularidade dos interesses de produtividade e no direito privado, jamais na universalidade de condições de igualdade efetiva. Impregnada pela ideologia neoliberal e por suas formas perversas de manipulação e dominação, a educação profissional tecnológica tem servido muito mais para excluir e manter os alunos numa formação mínima. Além disso,

¹⁵ Categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do modo da produção econômica: de um lado, o ensino propedêutico para os que serão preparados para exercer suas funções de dirigentes e, de outro, o ensino profissionalizante para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2007).

aqueles que por algum motivo não conseguem atingir as tais competências exigidas são responsabilizados por isso.

Costa (2005) coloca que os trabalhadores com deficiência, que sempre estiveram à margem do chamado mercado de trabalho formal, mais do que nunca precisam ressignificar sua vida e sua formação para enfrentar o desafio do advento de novas tecnologias, embora esse ritmo acelerado cause

[...] profundo impacto e mal-estar social: de um lado, exigindo novas competências, habilidades e qualificações dos trabalhadores para fazerem face a essa nova ordem mundial e, de outro, produzindo o aumento do número de eliminados do mercado de trabalho, no qual também se enquadram os deficientes. (p. 30).

Silva C. (2009) informa que em 1998 o governo federal proíbe a construção de novas escolas técnicas federais, ao mesmo tempo em que uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. No seu entendimento, grande parte do esforço pedagógico

[...] passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados. (p.7).

Essa dualidade na educação brasileira só tem contribuído para agravar as nossas históricas mazelas sociais, chocando-se brutalmente com a crescente desigualdade das condições de vida das classes envolvidas no processo de trabalho. Tais desigualdades se fazem presentes historicamente e se tornam mais notórias agora com as atuais transformações do mundo do trabalho, cada vez mais tecnologizado e globalizado.

Draibe (1993) esclarece que os fenômenos da globalização e a hegemonia do neoliberalismo são destrutivos do Estado de Bem-Estar Social, uma vez que propõem políticas assistencialistas e focalizadas, fragilizando os direitos sociais, contribuindo para a formação de uma visão social negativa, de seres humanos improdutivos, financeiramente dependentes e com baixas expectativas de vida.

Frigotto (2005) lembra que a dimensão social da produção da vida humana, traduzida em preconceito e individualismo social, tende a ser mais uma vez escamoteada com

a denominada “pedagogia das competências”¹⁶, constituindo-se por excelência no credo ideológico que reafirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade.

Ideologicamente, no discurso das “competências” passa-se a ideia falsa de que o desemprego não é produto de uma política recessiva que conduz ao fechamento de empresas e a eliminação de postos de trabalho, mas, sim, resultante da incapacidade dos indivíduos em se empregar, devido à falta de dedicação ou esforço do próprio trabalhador, responsabilizando-o pelo seu desemprego. Como se o bom emprego dependesse exclusivamente da vontade e do desejo dos indivíduos.

Crochik (2006) esclarece que a própria cultura cria estereótipos aos quais o indivíduo deve se adaptar, por adesão imediata. Assim,

[...] como o trabalho ainda continua sendo, aparentemente, o critério para a distribuição da riqueza, aqueles que não o conseguem são excluídos da vida, de forma mais ou menos visíveis. Claro que disso surgem novos estereótipos sobre aquele que não consegue emprego: preguiçoso, vagabundo, incompetente, despreparado, etc. (p. 124).

Adorno (1995a) pontua que enquanto as pessoas estiverem submetidas a situações objetivas em relação às quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência, pois

Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se refletem a alienação da sociedade em relação a si mesma. (p. 36).

No ideário neoliberal, a noção de competência firma-se como princípio orientador da prática curricular profissionalizante, por meio do Parecer CNE/CEB n. 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esse entendimento desloca o foco conceitual da qualificação da formação para a lógica da competência do indivíduo, na medida em que centra sua atenção nos conhecimentos, habilidades e comportamentos, atributos pessoais do trabalhador, procurando adequar a escola aos novos propósitos da aprendizagem e aos novos contextos em que ela está inserida. (RAMOS, 2004).

¹⁶ A Pedagogia das Competências se fundamenta na noção de competência proveniente do modelo de gestão empresarial, estendendo-se a vários níveis e modalidades educacionais no sentido de alcançar melhoria nos padrões de competitividade das empresas. (RAMOS, 2001).

A formação profissional adotada na década de 90 no Brasil pressupõe como verdade absoluta o modelo das competências profissionais e a adaptação para o mercado de trabalho, no sentido de responder às novas prescrições gerais da produção capitalista, relacionada à política de conteúdo neoliberal assentada no Estado Mínimo e na predominância do setor privado sobre o público.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com duração prevista para dez anos, que prevê as novas diretrizes operacionais para o sistema público de educação profissional associadas à reforma do ensino médio, a serem estruturadas nos níveis básico – independente do nível de escolarização do aluno, técnico - complementar ao ensino médio e tecnológico, superior de graduação ou pós-graduação. Prevê ainda a integração desses dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não formais de educação profissional. Cabe considerar que a oferta de educação profissional passa a ser de responsabilidade igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. (BRASIL, 2001c).

Em 2004, numa conjuntura de ajustes, tensões e incertezas sobre os rumos da Educação Profissional no país, foi promulgado um novo Decreto, o de n. 5.154/2004, propondo o oferecimento de um ensino médio integrado com o ensino técnico, que revogou e substituiu o Decreto n. 2.208/97 anterior.

Mas o que representa essa formação integrada? Significa simplesmente somar as partes fragmentadas, juntando o Ensino Médio com o Ensino Técnico? Ou significa reconstruir, a partir da realidade social, uma escola que garanta uma efetiva formação ética e política a todos os indivíduos, inclusive para aqueles historicamente excluídos do sistema educacional?

Para Ciavatta (2005, p. 85), o tema da formação integrada traz à tona uma velha concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação no Brasil: “[...] educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?”

Sabemos que a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 por si só não muda o cenário caótico produzido na década de 90 e que até hoje insiste em continuar. Precisamos ultrapassar o aspecto legal, rompendo com essa dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino

médio e profissional, dando condições para a efetiva ruptura com o modelo de educação dual, disciplinar, elitista e excludente, voltado apenas para os interesses capitalistas, que ainda dominam o cenário das políticas de educação no Brasil.

Os termos formação integrada, tecnológica e politécnica¹⁷ ressurgem em nosso meio como ideologias, permeadas pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, não para atender às necessidades humanas, mas, sim, para responder às atuais necessidades do mundo do trabalho e para a autoconservação daqueles considerados mais aptos a produzir a mais-valia, o que acaba contribuindo para o aumento das desigualdades sociais, obstando a autonomia e a própria identidade das pessoas.

De nada vai adiantar toda essa riqueza civilizatória, científica e tecnológica, se o estereótipo da adaptação ao mundo do trabalho alienado, gerado pela pseudoformação heterônoma e ordenadora, continuar bloqueando a possibilidade de pensar a realidade de forma dialética, como afirma Crochik (2006, p. 22-23):

À medida que a tecnologia se sofisticava o homem deve se adaptar às modificações que ela acarreta, maior é a necessidade da padronização do comportamento do trabalhador, uma vez que, cada vez mais, ele passa a ter menos autonomia e responsabilidade frente ao produto final.

Recentemente, vivemos novos momentos de contradição com a Lei n.11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, estruturado a partir da transformação dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs e Escolas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008a).

Os atuais institutos federais, considerados pelo Ministério da Educação como um “[...] instrumento de transformação e enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (SILVA C., 2009, p. 10), trazem como “proposta revolucionária” o aumento de vagas para as licenciaturas e graduações tecnológicas, prometendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

¹⁷ O conceito de formação politécnica equivale à educação tecnológica, voltada ideologicamente para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, anunciando como saída o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho.

Em meio a calorosos debates e tensões, algumas escolas federais ainda permanecem resistindo à adesão à lei, mesmo com todas as “vantagens” anunciadas pelo governo. O que não evita as contradições e divisões de opiniões entre os próprios profissionais dessas escolas, como por exemplo, aqueles do Colégio Universitário vinculado à UFMA, o qual continua com dupla identidade: Colégio Técnico e Escola de Aplicação.

Mesmo em meio às condições sociais que impõem a exclusão, a educação profissional precisa ter perspectivas críticas, transformadoras e emancipatórias, resistindo a esse modelo dualista que tanto impede que tais mudanças de fato ocorram no nosso cenário contemporâneo, de modo a possibilitar a materialização de uma proposta educacional que considere a educação como um fim e não como um meio subordinado apenas às influências do capital.

1.2 A educação profissional numa matriz crítica: um espaço para reflexão e resistência

As discussões contemporâneas no campo da educação profissional e suas distintas reformas educacionais vêm se acirrando a cada dia, e, em quase todas as abordagens críticas, existe uma preocupação com a construção de um projeto educacional contrário à barbárie e à histórica dualidade entre a formação propedêutica e formação técnica profissionalizante.

Embora reconhecendo que a educação profissional possui o germe da reprodução na sociedade de classes, não podemos negar que ela é lócus de permanentes contradições, descontentamentos, resistências e transformações no sentido de buscar reverter essa lógica dominante - focalizada apenas na dimensão da técnica especializada -, oferecendo uma formação para além da adaptação ao *status quo*.

A predominância de uma educação profissional disciplinar, aligeirada e assistencialista vem sendo gradualmente repensada e substituída por uma visão menos estereotipada, guiada por questões epistemológicas, éticas, políticas, históricas, antropológicas e sociológicas.

Sacristán (2000) esclarece que a construção do currículo escolar é um processo inacabável, devendo ser construído de forma ativa e aberta, levando em conta as subjetividades dos indivíduos que dele participam, considerando que “[...] Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.” (SACRISTÁN, 2000, p.101).

Diante dessa reflexão, não podemos pensar a Educação Profissional como um mero espaço de adaptações ou novidades metodológicas, pois isso pressupõe manter uma

estrutura alicerçada em bases epistemológicas excludentes e homogenizadoras, acarretando propostas educacionais fetichizadas. Mais do que habilidades e competências técnicas, professores e alunos precisam desenvolver uma postura crítico-reflexiva em relação à realidade, às profissões existentes e aos diversos modelos que têm dominado a prática da educação profissional ao longo dos tempos.

Na perspectiva adorniana, não basta vivermos o presente, precisamos tomar consciência da necessidade de refletirmos em torno do passado, não para condenar os possíveis algozes da histórica barbárie, mas no sentido de conhecer os fatores sociais que impedem a sua superação nos dias atuais. É imperioso fazermos conexões entre as experiências vividas na escola, as questões sócio-históricas e os problemas macroestruturais existentes na sociedade de uma forma mais ampla.

Mas, o que significa elaborar o passado? Esta pergunta, formulada por Adorno (1995) no livro “Educação e emancipação” apresenta importantes contribuições para o entendimento do potencial emancipatório da educação profissional contemporânea. Na percepção adorniana, o resgate da memória e do passado, à luz do conhecimento científico e interdisciplinar, é o primeiro passo para os indivíduos se tornarem pensantes, esclarecidos, partícipes e comprometidos com a emancipação humana.

O passado que envolve a história da educação profissional no Brasil precisa ser elaborado, não para ser justificado, negado ou escondido, pois essa negação pode representar o impedimento da reflexão e do real entendimento das crises educacionais na atualidade. A perspectiva crítica não nega a história de exclusão na educação e na sociedade de classes, mas sinaliza para a possibilidade da resistência, mesmo nessa cultura, apontando para o enfrentamento das contradições existentes.

Adorno e Horkheimer (1985) na obra “Dialética do Esclarecimento” propõem uma análise crítica sobre as consequências do desenrolar do “esclarecimento” na história, contextualizando os fatores que o levaram à decadência através do instrumental racional como dominação da natureza, desviando-se do seu objetivo emancipatório original. Para fazer sua análise crítica, os autores partem da filosofia Kantiana, do uso da razão como emancipação humana, conquistada através do potencial racional.

No ensaio “Resposta à pergunta o que é esclarecimento?”, Kant (1985, p. 100) define esclarecimento como “a saída do homem de sua menoridade”, da qual é o próprio culpado. Para ele, a menoridade revela-se como a incapacidade do homem de servir-se do entendimento sem a direção de outrem. Em outras palavras, é a incapacidade do ser humano de usar a razão de forma autônoma, sem a manipulação de qualquer outra força.

De acordo com o pensamento kantiano, o contexto sociocultural herdado do século XVII é responsável pelo “estacionamento” do homem na sua autoinculpável menoridade. Significa que, para escapar da sua culpa, o homem tenta apagar o passado da memória e por não conseguir romper as correntes impostas pelo consumismo, por religiões ou por ideologias, se acomoda, e em alguns casos, por medo, covardia e preguiça, não ousa tentar buscar um novo caminho que o leve à liberdade.

Com base no estudo da psicanálise, Adorno (1995a) propõe uma reflexão sobre o discurso do complexo de culpa. Para ele, este contém algo de doentio e irreal.

Graças ao termo complexo cria-se a impressão de que a culpa – cujo sentimento tantas pessoas recusam, procuram absorver ou deformar mediante as racionalizações mais imbecis – na verdade não seria uma culpa, mas estaria somente na constituição anímica das pessoas: o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma. Ou então, a própria culpa seria ela mesma apenas um complexo, e seria doentio ocupar-se do passado, enquanto o homem realista e sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas? (p. 31-32).

Importa destacar que na pseudoformação burguesa, conforme preconiza Adorno, o passado passou a ser apagado como um “resto irracional”, da mesma forma como a racionalização das técnicas da produção industrial “[...] elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício [...]” (ADORNO, 1995a, p. 33).

Tradicionalmente, a educação profissional na sociedade capitalista brasileira tem se caracterizado pelo viés produtivista e assistencialista. Essa vertente é duramente criticada por Adorno (1996) quando expressa que a pseudoformação, ao se voltar para as técnicas e metodologias imediatistas, busca negar a memória, o tempo e as lembranças, pois é no passado que estão escondidas as causas que possibilitam a barbárie no trabalho e na educação atualmente.

Porém, de acordo com a ideia defendida por Kant (1985), o esclarecimento, conforme já mencionado, é a única forma de o homem sair da sua autoinculpável menoridade, pois é somente através do uso da razão que este consegue se emancipar e atingir a sua maioridade. O conceito de esclarecimento, portanto, está diretamente ligado ao conceito de emancipação, que irá fazer o indivíduo pensar por si mesmo, ao invés de se submeter a outras autoridades ditadas por forças externas (deuses, mitos, ideologias, etc.).

Adorno e Horkheimer (1985) problematizam a razão, ao afirmarem que a sua verdadeira natureza, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, acabou por se revelar na ciência como interesse da sociedade industrial, visto que

As dificuldades no conceito da razão, provenientes do fato de que seus sujeitos, os portadores de uma e a mesma razão, se encontram em oposição uns aos outros, estão escondidas no esclarecimento ocidental por trás da aparente clareza de seus juízos. Na Crítica da Razão Pura, elas se exprimem na relação obscura do ego transcendental com o ego empírico e nas demais contradições não resolvidas. (p. 83).

Essa ambiguidade é evidenciada a seguir na afirmação de Adorno e Horkheimer (1985, p. 83):

A razão contém enquanto ego transcendental supra-individual a Idéia de uma convivência baseada na liberdade, na qual os homens se organizem como sujeito universal e superem o conflito entre a razão pura e a empírica na solidariedade consciente do todo. A Idéia desse convívio representa a verdadeira universalidade, a Utopia. Mas ao mesmo tempo, a razão constitui a instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins da autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como material para subjugação.

Na percepção de Adorno e Horkheimer (1985), Kant fez de forma intuitiva o que Hollywood realizou conscientemente, ou seja, criou padrões de entendimento que formam uma pré-censura, decidindo de antemão como a realidade deve ser vista. Sob a forma de ciência positiva, ao invés de libertar, a razão se desenvolveu como instrumento de dominação através da técnica, perdendo cada vez mais a sua capacidade reflexiva de compreender as coisas e fatos, recriando novos dogmas.

A ciência positiva levou o homem a crer que através do uso da razão poderia dominar a natureza, acabando por eliminar também as possibilidades de um pensamento autoconsciente, relegando os aspectos subjetivos, morais e psicológicos por não possuir explicações lógicas, mensuráveis e racionais. Na perspectiva crítica, a ciência positiva, ao tratar o homem como “coisa”, acabou por expulsar da teoria a subjetividade, instalando a técnica e o pensamento calculador, que se desenvolveram de forma acelerada, deixando de lado a formação humana.

Com essa coisificação do espírito, Adorno e Horkheimer (1985, p. 40) afirmam que “[...] as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo”. Em consequência disto, temos uma sociedade paralizada, fria, desumana, que caminha para a barbárie e para a autoalienação.

Embora compreendendo que a solução da barbárie atual não esteja centrada na educação profissional, pois não reside nela a resolução das desigualdades sociais existentes, a meta da construção de uma paisagem educacional crítica revela diferentes nuances na busca de uma maior conscientização escolar, contrapondo-se à adaptação ao projeto neoliberal e à simples submissão à lógica do capital.

A preocupação principal de Adorno (1995a) ao tratar de educação é a de que “Auschwitz não se repita”. Auschwitz é a expressão maior do que o autor chama de barbárie - momento em que milhões de pessoas inocentes foram assassinadas durante o nazismo alemão, sem qualquer motivo racional aparente. E como Adorno (1995a, p. 120) adverte,

[...] isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa.

Fica claro a importância de analisarmos criticamente este fato, trazendo-o para a atualidade, mostrando e discutindo como os fatores que levaram à barbárie (o preconceito, a opressão e a tortura) ainda estão presentes no mundo contemporâneo. Adorno (1995a) nos conduz ao seguinte questionamento: por que uma sociedade que possui todas as condições objetivas (tecnológicas) para eliminar a barbárie, ainda não o fez? A resposta a esta questão nos remete a nossa formação, cujas bases refletem ideologias sustentadas na heteronomia, no autoritarismo, na competência técnica, reproduzindo e legitimando os valores próprios do capitalismo.

O fato de Auschwitz poder repetir-se na atualidade leva à necessidade de se repensar a educação profissional, pois a subjetividade dominante visa ampliar o sistema capitalista vigente, privilegiando a concentração de renda, a competitividade, a ganância, o individualismo e tantas outras características que convivem com indiferença diante da pobreza, da miséria e da exclusão social. A educação profissional torna-se um espaço propício para a disseminação de uma educação cada vez mais enfraquecida com relação a sua relevância na produção de novas subjetivações; nas palavras de Adorno (1995a), uma educação para a barbárie.

Na vertente crítica adorniana, torna-se necessário romper com a consciência coisificada¹⁸, refletindo-se criticamente sobre os aspectos da relação do ensino com o atual processo de fetichização tecnológico e da técnica da produção de massa, como um fim principal da educação. Adorno (1995a, p. 132-133), declara que

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas.

A “educação após Auschwitz”, como Adorno (1995a) costumava dizer, deveria concentrar-se não em técnicas didáticas ou metodologias no processo de aprendizagem, mas na produção de uma consciência ético-política, capaz de desenvolver uma visão crítica e problematizadora da realidade, tendo como fim a prevenção e o impedimento do ressurgimento da barbárie.

Damasceno (2006), estudando a formação de professores e os desafios para a educação inclusiva com base na teoria crítica adorniana, deixa claro que

É reducionista a idéia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente. Entretanto, apenas o conhecimento sobre técnicas e métodos, o que para mim está muito próximo da concepção de competências nos documentos legais e no contexto discursivo da educação, não é o único caminho para uma intervenção pedagógica bem sucedida. Nesse sentido, a educação teria apenas uma dimensão adaptativa, ou seja, não apontando a possibilidade e necessidade de uma formação que possa ir além da adaptação à demanda social, sem negá-la. (p. 28).

Por essa razão, penso que a experiência da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional representa uma possibilidade efetiva para elevar o nível da reflexão e da consciência em relação à educação oferecida, na medida em que questionamos se as nossas ações educativas estão ou não adequadas à realidade dos alunos, se estão ou não atendendo as suas necessidades educacionais.

A lucidez em torno do excluído e o valor das contradições provocadas pela experiência são pontos centrais que impulsionaram a Teoria Crítica. Nos dizeres de Adorno, aquilo que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, pois, “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995a, p. 151).

Através da experiência intelectual do pensar sobre a realidade, professores e

¹⁸ Refere-se a uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Para Adorno o rompimento desse mecanismo imperativo seria recompensador. (ADORNO, 1995a).

alunos podem aprender a agir não por adaptação ou adesão a leis ou reformas, mas por escolha consciente e decisão própria, primando pela autonomia no lugar da heteronomia, pela formação do pensamento crítico no lugar da alienação, pela valorização das diferenças humanas no lugar da exclusão.

Costa (2009), estudando as políticas de formação de professores e as experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública, afirma que é necessário pensar as políticas de educação e a formação de professores como um meio de se contrapor à segregação e combater a barbárie na escola, tornando os educadores aptos à reflexão crítica e à experiência com todos os alunos no mesmo espaço escolar.

Certamente que a inclusão de alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes regulares abala as bases de uma educação e de um trabalho voltado apenas para a competência técnica, força, competição, lucro e produção. Assim, quanto mais experiências inclusivas, mais possibilidades de conflitos, debates, questionamentos e movimentos contrários a essas forças.

Segundo Damasceno (2006, p. 45), essa experiência pode libertar o professor das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos alunos com deficiência, transformando-o em “[...] um multiplicador de idéias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto-inculpável menoridade”.

Faz sentido considerarmos então que, no ensino profissional, a emancipação não se refere ao indivíduo de forma isolada; ao contrário, ela cria condições para que os indivíduos conquistem socialmente a sua autonomia, através da educação, saindo do estado de menoridade, de falta de memória, de alienação e de não reconhecimento com seu passado.

A educação para a emancipação, no entender de Adorno (1995a), não pode ser um simples processo de modelagem de pessoas nem de mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, da produção de uma consciência que se contrapõe ao modelo “ideal” da adaptação que leva ao conformismo e à perda da identidade humana.

De acordo com a visão adorniana, existe uma coexistência entre adaptação e emancipação que, até o momento, ainda não foi resolvida. Se a educação não se voltar para a adaptação, ela se torna ideológica, pois não vai preparar o aluno para se orientar no mundo. Porém, quando ela se volta apenas para a adaptação, também se torna ideológica, pois não aponta para a possibilidade do aluno se tornar emancipado. Nessa perspectiva crítica, a educação profissional não deixa de ser para a adaptação, mas está para além dela, busca romper com o modelo autoritário da heteronomia, acoplado apenas à lógica das competências

profissionais, valorizando as singularidades e demandas do ser humano.

Com essas reflexões, a Teoria Crítica traz uma contribuição extremamente fecunda para todos os educadores, apontando para a necessidade do desenvolvimento de uma formação para além da racionalidade técnica - que despreza a afetividade, o questionamento, a investigação e o pensamento crítico. Essa formação pode ser revolucionária, na medida em que torna o educador sensível, apto à experiência e à autorreflexão crítica, conscientizando-o cada vez mais do seu papel na proposição de desafios em busca da resistência e da transformação da conjuntura desejada.

Fica evidenciado neste capítulo que, no bojo das políticas neoliberais, ainda não é possível solucionar o problema do preconceito, da violência e da exclusão social, porém, através da crítica, podemos desvelar e enfrentar as contradições sociais existentes. Tal possibilidade supõe necessariamente um estudo aprofundado em torno dos aspectos ontológicos, epistemológicos e históricos imbricados na construção do saber também para o trabalho, em que são necessárias mudanças paradigmáticas relacionadas com o respeito e a valorização das diferenças na sociedade.

Penso que é dentro dessa lógica crítica e desafiadora que a Educação Profissional deve ser repensada e analisada. E, embora, compreendendo que suas bases ainda refletem ideologias sustentadas numa matriz liberal excludente, não podemos negar que ela é também um espaço de contradição, onde têm surgido novas solicitações no sentido de ressignificar o seu papel na formação humana, na busca de práticas educacionais emancipatórias, que engendram resistências, ações e reações frente à exclusão e ao desrespeito às minorias.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA

Não podemos analisar a barbárie do preconceito pelas características dos indivíduos com deficiência, mas como fruto do meio histórico, cultural e socioeconômico no qual eles estão inseridos, onde as ideologias e valores do capitalismo assumem seu caráter opressor, influenciando as políticas públicas e contribuindo para o aumento da exclusão, da violência e das desigualdades em todas as instâncias sociais existentes.

No que tange ao ensino profissional, esse cenário excludente tem se evidenciado fortemente. Mascarado pelo discurso da parceria, da medicalização, das competências e de tantas outras nomenclaturas que dissimulam o processo de exclusão, o Estado vem historicamente transferindo a sua responsabilidade para instituições não governamentais, reproduzindo a lógica da adaptação burguesa, da segregação e da marginalização.

Este segundo capítulo, fundamentado no pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (1995a) e de outros pesquisadores como Crochik (2006; 1997), Costa (2009; 2005), Ainscow (1997), Jannuzzi (2004; 1992), Mazzotta (2001), Anjos (2006), Fernandes (2009), Silva M. (2008) entre outros, que trazem contribuições valiosas para o entendimento das questões históricas e sociais relativas à educação profissional dos indivíduos com deficiência no Brasil, busca problematizar as atitudes de preconceito e as formas de atendimento educacional/profissional destinado a esse segmento da população no decorrer da história, destacando as atuais políticas e os avanços legais nessa área.

Este capítulo é constituído de três seções: na primeira, reflito sobre as atitudes de manifestação do preconceito que permitiram a segregação dos indivíduos com deficiência ao longo dos tempos; na segunda, apresento um breve apanhado histórico sobre a educação profissional desses indivíduos, destacando as políticas e os avanços legais nessa área; e na terceira, abordo como a proposta de expansão da Educação Profissional, sob uma perspectiva inclusiva, está sendo desenvolvida nas instituições federais de ensino profissional através do Ação TEC NEP.

2.1 O indivíduo com deficiência e o preconceito

A inclusão dos indivíduos com deficiência na escola e no trabalho não tem sido fácil em nossa realidade, não só pelo acentuado grau de desequilíbrio nas condições socioeconômicas vigentes no país, agravado pela ineficaz aplicabilidade das políticas públicas

de atendimento educacional a esse segmento da população, mas, sobretudo, pela imagem social da deficiência ainda vista como doença impeditiva de aprendizagem, de difícil controle e dominação pela sociedade produtiva de classes.

Frequentemente, os significados das deficiências¹⁹, frutos de ranços históricos do meio sócio cultural em que vivemos, ainda povoam o nosso imaginário coletivo revelando estereótipos, sentimentos e atitudes preconceituosas, que através dos tempos vêm marginalizando e segregando as pessoas com diferenças acentuadas, estabelecendo distintas formas de relacionamentos e tratamentos educacionais/profissionais.

Crochik (2006), em sua obra intitulada “Preconceito, indivíduo e cultura”, levanta uma importante discussão sobre a complexidade do preconceito²⁰ em nosso meio, entendendo-o como resultado do processo de socialização, que ao longo do tempo vem sofrendo alterações em função das diferenças culturais e dos condicionantes históricos.

Partindo do pressuposto de que as manifestações de preconceito na educação se desenvolvem no processo de socialização que é fruto da cultura e da história, torna-se oportuno buscarmos os fundamentos psicológicos, históricos, sociais e culturais, que expliquem quais os critérios utilizados nas relações estabelecidas em torno da educação profissional da pessoa com deficiência que permitiram a sua segregação e que ainda permeiam a prática educativa em nosso meio.

Considerando o pensamento de Crochik (2006), o medo do indivíduo diferente o transforma em desigual, como resultado do preconceito, que cumpre também uma função social: transformar os indivíduos com deficiência em culpados pelos males e inseguranças daqueles que são considerados normais ou semelhantes.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o preconceito incorpora fenômenos contemporâneos, resultantes das relações sociais cada vez mais impeditivas para a reflexão sobre a própria impotência diante de uma sociedade capitalista de classes que se diferencia pelo pensamento enrijecido e estigmatizado. As relações escolares que se estabelecem na educação profissional, pautadas na lógica da padronização capitalista, têm servido muito mais para excluir aqueles alunos tidos como “estranhos”, “esquisitos”, “anormais” ou fora do padrão médio exigido.

¹⁹ Os significados das deficiências sempre estiveram atrelados ao modelo médico-pedagógico como sinônimos de doença, degeneração, incapacidade, fraqueza, imperfeição, defeito ou perda. Significados esses, tão marcantes na área educacional, que ainda hoje mantêm alunos com deficiência confinados em escolas especiais ou recebendo atendimento segregado em salas de recursos no interior de muitas escolas públicas, sob o velho discurso da especialização e da medicalização.

²⁰ Fenômeno que não se localiza somente no indivíduo que o contém e na sua vítima potencial ou real, mas também na sociedade que pode inibi-lo ou suscitar-lo, ou seja, aponta para duas dimensões distintas da realidade: a sociedade e o indivíduo. (CROCHÍK, 2006, p. 49).

Assim, a Educação Profissional dos indivíduos com deficiência esbarra em todas as limitações e entraves na sociedade capitalista, em que, de acordo com os padrões de competência e plena capacidade produtiva exigidos, a deficiência passa a se constituir um fator de estranhamento e desvantagem. “[...] comportamentos exacerbados, destoantes, e comportamentos considerados normais parecem fazer parte de campos antagônicos, logo os indivíduos são categorizados segundo o problema que causam à sociedade: pobreza, delinquência, loucura, deficiência [...]” (TOMASINI, 1998, p. 114).

Essa situação excludente vem se alastrando desde a época imperial, durante todo o percurso histórico da educação profissional no Brasil. E esta, ao invés de contribuir para a inclusão e emancipação dos alunos, seja eles com ou sem deficiência, tornou-se prisioneira do sistema dominante pautando-se na segregação, no assistencialismo e na reprodução da ordem social vigente, alienando os alunos e tornando-os subjetivamente mais propensos à violência e à exclusão.

Como a partir do século XIX já não era mais permitido exterminar os indivíduos “diferentes”, a solução encontrada pelo Estado para fugir dos possíveis “riscos” que essa demanda lhe exigiria, foi oferecer por meio de parcerias com entidades de formação profissional e instituições especializadas uma educação/profissionalização à parte. É o caso dos institutos IBC e INES, fundados desde a época do Império brasileiro e, especialmente, das entidades filantrópicas, como a Pestalozzi e a APAE, criadas desde a segunda metade do século XIX e meados do século XX; todas com o mesmo propósito: colocar no mercado pessoas com deficiência hábeis e capazes de realizar as tarefas exigidas.

Carreira (1992 apud COSTA, 2005) aponta as seguintes atividades aprendidas pelos trabalhadores com deficiência nas agências de formação profissional e desenvolvidas nas empresas:

- a) deficiente mental: almoxarife, arquivista, arrematador, auxiliar de arquivo, auxiliar de cozinha, auxiliar de estoque, auxiliar gráfico, auxiliar de linha de montagem, auxiliar de marcenaria, babá, colagem, corte e costura, datilógrafo, empacotador, empregada doméstica, encadernador, faxineiro, frentista, *Office-boy*, e serviços gerais na indústria;
- b) deficiente físico: almoxarife, analista de sistemas, apontador, ascensorista, auxiliar administrativo e de pessoal, controle de qualidade, datilógrafo, eletricitista, eletrotécnico, encarregado de costura e de depósito, inspetor de qualidade, mecânico, operador especializado e de controle, *Office-boy*, pescador, pintor, e supervisor de contabilidade e RH;
- c) deficiente auditivo: digitador, operador de máquinas, produção, e programação de micro;
- d) deficiente visual: ajudante industrial, ajudante e líder industrial, mecânico de máquina e produção;

- e) deficiente múltiplo: nos referidos estudos não foram identificados sujeitos com deficiência múltipla, embora esses estivessem contemplados inicialmente.(p. 43)

A proposta de formação profissional desenvolvida pelas empresas deixa clara a ideia equivocada do “respeito aos limites” da pessoa com deficiência, criando a situação de discriminação, reforçando o estigma da incapacidade e da improdutividade. Obviamente que, como as empresas não possuem conhecimentos suficientes sobre formação humana, para cada tipo de deficiência passa a existir um padrão de profissão à qual o indivíduo deve ser adaptado ou reabilitado, sem levar em conta sua subjetividade, seus desejos e aspirações.

Atualmente, apesar da existência da lei de cotas²¹, destinada apenas para um pequeno público considerado mais “habilitado” ou “reabilitado”, a grande maioria dos trabalhadores com deficiência²² encontra-se excluída, com raras chances de ocupar postos no mercado formal de trabalho, vivendo em níveis lamentáveis de analfabetismo, pobreza e desemprego no país. Os órgãos e empresas públicas ou privadas, quando se veem forçados a cumprirem as exigências da lei, sem sensibilidade e conhecimento aprofundado da questão, acabam oferecendo um ambiente de trabalho ainda mais restrito, que não apoia a inclusão.

Na vertente crítica, o indivíduo com deficiência “[...] é um ser social e só se define em sua correlação vital com outras pessoas [...]” (COSTA, 2005, p. 53). Entretanto, em nome de uma suposta “igualdade de condições”, esses indivíduos passaram a ser afastados do meio social, recebendo uma educação profissional segregada, perdendo sua singularidade.

Ao restringir o indivíduo com deficiência do convívio social, colocando-o em uma instituição de educação especial isolada, perde-se a sua identidade; ele deixa de ser um indivíduo para se transformar no “aluno da educação especial”, o que obviamente não faz sentido, pois o que caracteriza o indivíduo é exatamente a diferença.

No entender de Crochik (1997, p. 13), “[...] a diferença é excluída do conceito de ciência, fazendo com que o próprio conceito traga consigo a possibilidade do preconceito, se este é caracterizado como aversão àquele que é diferente [...]”. Para esse autor, o conceito científico, ao propor a generalização para os elementos da mesma espécie, torna a generalização um dos principais elementos presentes no preconceito.

²¹ No setor privado, a Lei de n. 8.213/91, institui a seguinte reserva de cotas para empresas: de 101 a 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1000, 4%; e de 1001 empregados em diante, 5% das vagas devem ser preenchidas por beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas. Já no setor público, a Lei n. 8.112/90 define que em todo concurso público federal 20% das vagas são destinadas à pessoa com deficiência (RAMOS, 2002).

²² Dados estatísticos do Censo do IBGE de 2000 revelam que 14,5% da população brasileira possuem algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas. Dentre estas, 70% vivem abaixo da linha da pobreza, 33% são analfabetas ou têm até 3 anos de escolaridade; 90% estão fora do mercado de trabalho.

Sob a cunha da vertente médico-pedagógica²³, o conceito de deficiência é generalizado e interiorizado desde cedo pelos alunos, pais e professores como indício da negação, apontando para os limites, os danos, os impedimentos, a falta de capacidade de aprendizagem e de produção. Por não conseguirem se enquadrar nos padrões de normalidade e competência legitimados pela escola e pelo mercado de trabalho, o aluno/trabalhador com deficiência acaba interiorizando a ideia perversa da incapacidade e incompetência como atributos globais, incontroláveis e inerentes a sua própria pessoa.

Comumente, nas classes regulares de ensino os alunos são classificados pelo bom desempenho ou pelas dificuldades que apresentam: aptos e não aptos, mais e menos inteligentes, bons e mal comportados, calmos e agitados... As diferenças são vistas, muitas vezes, como distúrbios que necessitam de reabilitação, reparação ou superação. Quando esses estereótipos, baseados na aparência e na ausência do conhecimento teórico, se generalizam e ocupam o lugar do indivíduo, negando suas diferenças e tornando-o “comum”, aí a manifestação do preconceito está posta. Essa generalização causa tantas controvérsias, que ainda hoje a Educação Especial tem dificuldades para definir quem realmente necessita ou não de um atendimento educacional especializado.

A sensação de não pertencimento, de não aceitação e de baixa autoestima acaba levando os alunos com deficiência a desenvolverem um ego pouco estruturado e um autoconceito negativo, assumindo posições de passividade e inércia diante da realidade escolar e laboral.

Do ponto de vista educacional, Miras (2004, p.211) esclarece que o autoconceito refere-se à representação que o aluno tem de si mesmo como aprendiz, como indivíduo dotado de determinadas características ou habilidades para enfrentar a aprendizagem em um dado contexto de ensino. Já a autoestima, refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como o aluno se valoriza e se sente em relação às características que atribui a si mesmo.

Para Vigotsky (1998), o desenvolvimento humano está alicerçado sobre o plano das interações, pois é na relação com outros sujeitos e consigo próprio que o indivíduo constrói os conhecimentos e a própria consciência. Desse modo, o desenvolvimento não deve ser visto como algo natural, exclusivo da maturação do organismo.

²³ A influência da vertente médico-pedagógica na educação dos indivíduos com deficiência pode ser interpretada como procura de respostas aos desafios apresentados pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos. (JANNUZZI, 2004, p. 31).

Outro ponto central da concepção vigotskyana é que a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo “outro”, aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar o mundo a nossa volta. O “outro” (que pode ser o pai, o professor, o irmão mais velho ou qualquer outro colega) aparece como alguém fundamental, pois é quem nos orienta no processo de interiorização da cultura.

Nessa perspectiva, a possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental, na medida em que evidencia a importância da interação social nos processos psicológicos de construção das funções superiores humanas. Inicialmente, esses processos são interpessoais (funcionam durante a interação das crianças com os adultos). À medida que a criança cresce, graças a sua inserção num grupo cultural, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos.

Os fundamentos do desenvolvimento são os mesmos, tanto para a criança com deficiência como para as demais, com ressalva de algumas diferenças de ênfase e tempo, quando as limitações são mais acentuadas. A criança com deficiência é semelhante às demais, no sentido de também precisar sentir-se amada, protegida, apoiada para poder usar todo o seu potencial no mundo em que vive, estando sujeita a ser favorecida ou prejudicada pelas condições da realidade na qual está inserida.

Partindo dessa ótica psicológica, indagamos sobre as diferentes maneiras de olhar para as diferenças que se atualizam nos processos escolares. Percebemos que as diferenças relacionadas à deficiência ou à “não aprendizagem” dos alunos são claramente mediadas pelas comparações e representações que pais, professores e alunos elaboram deles.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999), a identidade do indivíduo é um processo contínuo de representações e sentimentos que ele desenvolve a respeito de si próprio, a partir de suas vivências sociais, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo-lhe uma representação a seu respeito. Dessa maneira, “Quando alguém se pergunta quem ele é, está fazendo uma pergunta que remete à sua atividade, à sua história de vida, ao seu futuro, seus sonhos e fantasias, características de personalidade, heranças parentais etc. Este plano é o plano da identidade.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 212).

Para a teoria psicanalítica freudiana, as identificações que acontecem na primeira infância são marcantes para a vida futura da criança. No entender de Freud (1996a, p. 219), “Os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos”; o maior desejo da criança é se tornar grande como seus pais.

Silva M. (2009), de acordo com estudos psicanalíticos, esclarece que os rostos dos pais e de outras pessoas mais próximas servem de “espelho” para a criança. “[...] à medida que ela se desenvolve, torna-se menos dependente desses *espelhos*, mas poderá continuar a se espelhar nas atitudes de cada membro da família e extrair benefícios disto.” (p. 91).

Conforme a teoria psicanalítica, a diferenciação do sujeito é permeada pela relação de amor e identificação da criança com os pais. Nessa relação, o menino disputa o amor materno, buscando a identificação com o modelo que o pai representa, ocorrendo, assim, o conflito edipiano, em que o menino tem desejo de ser forte como o pai, mas, ao mesmo tempo tem ódio, por ciúme da mãe.

Essas identificações nada mais são do que o fruto do que a criança representou (de maneira inconsciente) das relações com seus pais e que a acompanhará ao longo de sua vida. Elas influenciarão e marcarão todos os seus relacionamentos neste percurso: na escola, com os amigos, no trabalho, nas relações amorosas, no casamento. (SILVA M., 2009, p. 92).

O sujeito vai se diferenciando, à medida que as interações com o meio social vão se ampliando, com a inclusão dos irmãos, parentes e amigos. A resolução do conflito edipiano está, portanto, na dependência da experiência e da reflexão, que progressivamente vai tornando a criança mais autônoma e independente.

Na perspectiva psicanalítica, sobre o processo de identificação, é importante destacar que os pais são aqueles que exercem a função materna paterna, o que significa dizer que não são necessariamente os pais biológicos. Na creche, por exemplo, as professoras exercem a função de maternagem mais que os próprios pais. Isso nos faz pensar sobre a importância dos docentes nesse processo identificatório da criança que frequenta a escola desde o maternal.

No ambiente escolar, a criança vê a figura do pai no professor, quando este é colocado em posição de autoridade, podendo também surgir sentimentos contraditórios de amor e hostilidade. “[...] Tal ambivalência de afetos encontra a sua origem na mesma ambivalência vivida com os pais.” (SILVA M., 2009, 92).

Dependendo da educação recebida, o processo de desenvolvimento humano pode ser dificultado ou impedido. Pais e professores autoritários, que manipulam as crianças com chantagens e sentimentos possessivos para obter respostas de obediência, com certeza, impedirão este desenvolvimento. Em razão disto, a criança tende a desenvolver um eu frágil, com extrema submissão à autoridade dos pais e, ao mesmo tempo, uma grande hostilidade, que é logo reprimida e desviada mais tarde para outros objetos mais seguros, tornando-a

propensa a manifestar atitudes de violência e preconceito contra grupos minoritários desprotegidos.

Adorno et al (1950 apud CROCHIK, 2006) denominam de “personalidade autoritária” o conjunto desses traços, que são adquiridos durante o processo de socialização, que torna a pessoa mais rígida em suas opiniões, intolerante para com qualquer demonstração de fraqueza, em si ou nos outros, propensa a adotar atitudes punitivas e de submissão em relação a determinados grupos minoritários.

Destarte, uma das questões mais importantes dos estudos frankfurtianos sobre o fascismo na Europa é a do antisemitismo. Para Adorno e Horkheimer (1985), a adesão da população a essa ideologia e aos seus líderes teve suas determinações históricas, políticas e sociais, mas também surgiu da necessidade psicológica de encontrar “bodes expiatórios” para descarregar a raiva e a frustração diante da sua fraqueza e da miséria de suas vidas. Assim, na ausência de espírito crítico, criou-se a crença de que, eliminando os judeus, todos os problemas estariam resolvidos. “Para os fascistas, os judeus não são minoria, mas a anti-raça, o princípio negativo enquanto tal; de sua exterminação dependeria a felicidade do mundo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 157).

Adorno (1995a) esclarece que todo indivíduo que mostra predisposição antisemítica é também um sujeito predisposto a discriminar vários grupos étnicos minoritários, como, por exemplo, os negros, pessoas com deficiência, mulheres, idosos, homossexuais, entre outros. Para ele, o ódio sobre aqueles considerados mais frágeis é alimentado pela fantasia de poder eliminar a sensação de impotência e pela necessidade de reafirmar a sua própria força.

De acordo com a percepção adorniana, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida na primeira infância, originada pelo princípio da violência, constitui-se um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização. Porém, Adorno (1995a, p. 167) diz:

Eu seria o último a minimizar essas questões, pois os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura. O direito de punição continua sabiamente a ser, em terras alemãs, um recurso sagrado, de que as pessoas dificilmente abrem mão, tal como a pena de morte e outros dispositivos igualmente bárbaros.

Certamente, Freud (1996b) na obra “O Futuro de uma ilusão” aponta para essa questão, afirmando que de nada adiantará a crítica da religião para o crente, pois ele

continuará a crer no que crê, porque a sua crença exerce uma função importante na sua segurança psicológica, muito embora seja apenas uma muleta.

Diante dessas constatações, fica evidenciado que pais e professores também necessitam de escuta, apoio, encorajamento e reflexão. Tanto uns quanto outros, não devem se tornar adversários, mas, sim, parceiros nesse processo. Portanto, de nada vai adiantar a escola ficar culpando a família pelo não desenvolvimento da criança ou vice-versa; ambas devem tomar consciência da sua responsabilidade e dos limites sociais que podem acabar retardando a passagem da menoridade para a maioridade, dificultando a conquista da autonomia na criança.

Frequentemente, por limitações inerentes à falta de reflexão e experiência, agravadas por tratamentos paternalistas e não valorizadores de suas potencialidades, as crianças com deficiência se desenvolvem com restrita interação com o meio físico, social e educacional. Tal situação acaba dificultando sua diferenciação e autonomia, ocasionando sentimentos de revolta, medo, insegurança e insatisfação, em razão dos repetidos equívocos e distorções.

Crochik (2006) afirma que nem mesmo os indivíduos com deficiência, que são alvos do preconceito, estão imunes a ele. É comum nos depararmos com queixas de ceticismo e desesperança, quando acompanhamos um indivíduo que adquiriu uma deficiência ao longo da vida. Ele pode se sentir culpado por este fato, imaginando que está passando por alguma espécie de provação, em razão da qual não terá mais capacidade para desempenhar suas atividades educacionais e laborais.

Na ausência da reflexão, o fetiche se volta para corrigir ou recuperar a deficiência, e isso acaba limitando as expectativas sobre o que essa pessoa é realmente capaz de realizar, reforçando as causas prováveis de suas dificuldades e desviando a atenção dos fatores que poderiam realmente ajudá-la.

Costa (2005) destaca que o preconceito dificulta a diferenciação do indivíduo com deficiência, na medida em que ele passa a negar o valor da experiência com a diferença. Segundo esta autora,

A consciência da deficiência pode contribuir não só para o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência, como para o enfrentamento do preconceito e da discriminação que norteiam a questão da deficiência, embora a aceitação da deficiência pelos deficientes não implique sua aceitação pela sociedade. (p. 134).

Contudo, mesmo em condições psicossociais tão adversas, percebemos que o despertar dessa consciência tem levado muitas pessoas com deficiência a se sentirem instigadas a criar e transformar seus pensamentos, ideias e ações. Desse modo, a diferenciação do indivíduo com deficiência pode se tornar repleta de significações, se ele se mantiver ativo, crítico, autônomo e independente.

À medida que passamos a refletir sobre essas questões, vivenciando desde cedo experiências diferenciadas junto a indivíduos com deficiência na família, na escola, no trabalho e nos diversos ambientes sociais existentes, temos maiores chances de resistir ao preconceito e não reproduzi-lo.

Partindo do princípio de que a deficiência não é uma doença que impede a pessoa de estudar, de trabalhar e de ter uma vida com dignidade, penso que a educação é uma condição indispensável na vida dessas pessoas, uma vez que é basicamente ela que vai promover a consciência crítica das ações e interações do indivíduo frente às adversidades do seu entorno.

Por outro lado, a formação de professores não tem contemplado o desenvolvimento da reflexão crítica e da sensibilidade para a experiência com as diferenças. Os conhecimentos produzidos nessa área ficam presos numa “concha fechada”, especializada no domínio de técnicas e na elaboração de métodos pedagógicos infantilizados, destinados somente aos profissionais que atuam com crianças ou em áreas específicas, como se os indivíduos com deficiência não crescessem, não precisassem estudar na universidade e muito menos trabalhar. Nessa dinâmica,

[...] a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa se amalgama por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 1996, p.410).

Essa pseudoformação, departamentalizada em áreas distintas, agravada pela ausência da experiência e da reflexão, reflete drasticamente no imaginário coletivo docente, promovendo novas estereotipias e reforçando a crença de que somente aqueles profissionais “iluminados” possuem os “dons especiais” para atuar com os alunos diferentes.

Segundo Crochik (2006), essa formação heterônoma, fragmentada e desvinculada da realidade social, nos impede de reconhecermos em nós mesmos a violência que tanto criticamos no outro. Isso significa que não temos consciência real do preconceito e da exclusão que estão postos no nosso cotidiano escolar.

Para resistir à manifestação do preconceito na Educação Profissional, não precisamos nos tornar especialistas em Educação Especial. É um grande equívoco afirmar que somente os professores especializados podem trabalhar com alunos com deficiência. Essa afirmação só tem contribuído para reforçar a exclusão na escola. Precisamos, sim, inaugurar a consciência crítica, buscando conhecimentos mais aprofundados sobre formação humana nas diferentes fases do desenvolvimento, desenvolvendo uma educação para a sensibilidade e experiência com as diferenças.

Obviamente que não precisamos compactuar com aquilo que é injusto e discriminatório, mas, pensar no aluno com deficiência como ele é, sem o desejo de transformá-lo para aquilo que consideramos o ideal. A lógica do desempenho ideal, medido através de testes de aptidão e de inteligência na escola, “[...] demonstra a sua função ideológica, ao tentar homogeneizar aquilo que é distinto.” (CROCHIK, 1997, p. 18). A educação não deve se voltar para a simples aplicação de provas que visa a diferenciação entre os que apresentam bom e mau desempenho, todavia, para a reflexão sobre suas funções ideológicas.

Assim, para que haja uma Educação Profissional realmente adequada às necessidades humanas não basta “instrumentalizar” os professores com técnicas e métodos de trabalho, inserindo os alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes, nas empresas ou no mundo do trabalho. O principal empecilho para que esses indivíduos construam suas próprias experiências e aprendizagens na educação e no trabalho é a desqualificação, a rejeição, a superproteção, ou seja, o olhar do outro.

Urge a necessidade da reflexão e do diálogo sobre esse tema em questão, e é fundamental “[...] a presença do esclarecimento: tudo aquilo que a nossa cultura pôde estabelecer como verdadeiro na sua luta contra os mitos e que permitiu o progresso, incluindo nesse acervo as próprias críticas àquilo que o progresso conserva de mitológico.” (CROCHIK, 2006, p. 165).

Tal esclarecimento não pode prescindir da presença do professor, cuja função, segundo Adorno (1995a), aponta para a conscientização e desbarbarização da humanidade. Dependendo da formação recebida, os indivíduos com deficiência podem apresentar características próprias que os fazem reagir de modo consciente diante das inúmeras situações da vida. Se a educação profissional for uma experiência de acolhimento, de afeto e de valorização das diferenças, o indivíduo poderá construir uma boa representação de si mesmo como alguém capaz, e assim criar mecanismos para interagir afetivamente com o meio escolar, social e laboral, enfrentando com autonomia os limites sociais existentes.

Portanto, a educação profissional deve deslocar o foco da deficiência e direcioná-lo para as ações educacionais que ela requeira, isto é, para o modo particular de aprender dos alunos, que deve ser analisado a partir de parâmetros teóricos sólidos, levando em consideração as subjetividades e os diversos contextos (família, escola, trabalho, lazer, comunidade) no qual eles estão inseridos.

2.2 Das oficinas protegidas à educação profissional inclusiva

Historicamente, em nossa realidade, a educação profissional dos indivíduos com deficiência sempre se deu de forma equivocada, envolvida por conflitos de valores, crenças e ideologias, sustentadas na lógica da exclusão, da segregação e do preconceito. Erroneamente, esses indivíduos passaram a receber uma profissionalização segregada, mecânica e fragmentada, muitas vezes infantilizada e desvinculada de qualquer fim educacional, o que acabou por tolher o seu direito de poder estudar, trabalhar e executar suas vocações com autonomia.

Analisando o contexto histórico brasileiro, verificamos que no período colonial são raros os registros de políticas públicas destinadas à educação profissional para indivíduos com deficiência. Nessa época, como não havia estudos teóricos sobre as diferenças humanas, os indivíduos com deficiência ficavam relegados à própria sorte e à mercê das crenças sociais, religiosas e culturais, prevalecendo uma visão metafísica carregada de preconceitos sobre o trabalho desses indivíduos, considerados como “eternas crianças”.

Segundo Jannuzzi (2004), os fatos parecem mostrar que o poder então constituído não se encontrava alerta ao fenômeno, já que a sociedade rural, escravocrata e desescolarizada da época, não necessitava da mão de obra desse segmento populacional, nem como fator de ideologização. Para essa autora, o que parece ter movido o poder público para “ordenar” essa questão foram os interesses particulares de alguns intelectuais que, inspirados em experiências concretizadas na França, usaram os meios de influência de que dispunham para conseguir algum suporte para os indivíduos com deficiência de suas relações mais próximas.

Essa tentativa de ordenamento das diferenças, caracterizada por iniciativas públicas e particulares isoladas, começou no Brasil entre o final do século XIX e início do XX, quando surgiram as primeiras instituições de educação especial que passaram a confinar todos aqueles considerados “excepcionais”, que possuíam deficiências físicas, sensoriais e intelectuais.

Por essa razão, Costa (2005) alerta que não podemos deixar de analisar o trajeto histórico que legitimou a segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas em nosso país.

[...] a sociedade brasileira criou as instituições de educação especial que cumprem um papel ambíguo. Criadas para integrar e normalizar, elas legitimavam a retirada dos alunos com deficiência das classes comuns, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não inclusão social das pessoas com deficiência. (p. 26).

Desde a sua criação, a ênfase no ensino profissional (atividades manuais) mantinha a característica central dessas instituições, pois assim se evitaria a perturbação da ordem, o aumento da criminalidade e a superlotação nos manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que esses indivíduos “diferentes” poderiam ser incorporados ao trabalho.

Nesse período histórico, o trabalho educacional com surdos e cegos tinha acabado de chegar ao país via França, determinado muito mais pelo interesse de figuras influentes próximas ao poder público constituído, do que pela real necessidade de atender aos anseios da população. Assim, foram implantadas duas instituições no Rio de Janeiro com essa finalidade: O IBC e o INES.

Primeiramente, foi criado em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant – IBC) sob a intercessão do médico do imperador Dr. Xavier Sigaud, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise. De acordo com Jannuzzi (2004), desde o início da sua criação, o instituto já defendia a profissionalização em nome da subsistência do cego e da sua família, abrangendo as seguintes profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, tapeceiro, fabrico de escovas, esteiras, cestas, entre outros. O IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem “repetidores”, e após o exercício de dois anos na função, na qual haviam se profissionalizado, o direito de trabalharem como professores da instituição. Assim, “[...] Embora seu trabalho ficasse restrito aos muros do instituto, nota-se uma preocupação de garantir aos alunos um posto de trabalho.” (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Três anos mais tarde, no ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES), através da intercessão do Marquês de Abrantes e das recomendações do Ministro da Instrução Pública da França. No INES, o ensino profissionalizante ocorria ao lado do “literário”, com a implantação de oficinas de encadernação, de sapateiro e de corte e costura, oferecida para os meninos surdos com idade entre 7 e 14 anos (JANNUZZI, 2004).

Na verdade, o que prevalecia em ambos os institutos era a proposta que já vinha sendo disseminada para a educação das camadas populares em todo o país. O descaso com relação à formação profissional e com a educação popular em geral, caracterizado pela homogeneização, padronização e segregação, afastava a possibilidade da autonomia, transformando os alunos em seres passivos, repetidores, acomodados e heterônomos.

Por outro lado, enquanto a educação profissional (atividades manuais) dos indivíduos cegos e surdos se desenvolvia em condições práticas precárias e isoladas, os registros de ações educacionais voltadas para a profissionalização dos indivíduos com deficiência intelectual, caracterizada na época como uma “incompetência generalizada”, eram praticamente inexistentes. Como o aspecto intelectual se constituiu uma exigência para a manutenção do trabalho produtivo na sociedade capitalista, os indivíduos com deficiência intelectual passaram a ser considerados “inadaptáveis”. E sabemos que

No modo de produção capitalista, se o preço do produto vai ser definido também em função da quantidade de trabalho nele incorporado e se este preço do trabalho é calculado em função de “condições socialmente normais existentes, e com o grau médio de destreza e intensidade de trabalho” a lentidão, as dificuldades de confecção por condições de compreensão da tarefa, destreza, etc. ocasionarão maior dispêndio de tempo na execução de trabalho do que os “normais” e, portanto, não tornará o produto concorrencial. (JANNUZZI, 1992, p. 54).

Ainda no Segundo Império, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos indivíduos com deficiência mental. Entretanto, não há informações suficientes e precisas para a sua caracterização como um tratamento educacional. (MAZZOTTA, 2001).

Os primeiros estudos científicos sobre a educação de indivíduos com deficiência foram construídos na França, inteiramente dentro do saber médico, ao sabor dos fatores socioculturais e históricos que regiam a evolução desse saber na época. Assim, o primeiro método de ensino para indivíduos com deficiência intelectual foi sistematizado pelo médico Itard em 1800, inspirado na experiência do “Selvagem de Aveyron” (menino com comportamento selvagem, encontrado numa floresta no Sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas. Posteriormente, em 1840, outro médico Edouard Séguin continuou esses estudos com deficientes mentais no Hospital dos Incuráveis de Bicêtre, trabalho posteriormente utilizado por Bourneville e Montessori no início do século XX.

Sob uma forte influência organicista, a educação dos indivíduos com deficiência intelectual no Brasil passou então a ser oferecida nas classes escolares anexas vinculadas a hospitais psiquiátricos. Em 1904, os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram

o pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, criado para tratamento e educação dos “pequenos infelizes”, cujo estado mental poderia melhorar se recebessem cuidados especiais. Nesses pavilhões segregados, as crianças eram mantidas em atividades e vigilância constantes, e os procedimentos educativos, e principalmente terapêuticos, incluíam jogos, instruções de bons hábitos de higiene e comportamento, e, se possível, trabalhos manuais. (JANNUZZI, 2004).

Até antes do século XX, não podemos afirmar que houve uma preocupação da sociedade brasileira com a profissionalização dos indivíduos com deficiência, pois as dificuldades de inserção no trabalho, na escola e na sociedade em geral obstava a identidade desses indivíduos, tornando-os inteiramente dependentes de suas famílias ou tuteladas pelas instituições que os abrigavam.

Somente a partir do término da Segunda Guerra Mundial, quando houve praticamente uma devastação de toda a Europa, se tornou visível a preocupação dos países de primeiro mundo em criar documentos legais voltados para a criação de programas de integração e reabilitação de pessoas com deficiência na educação e no trabalho. Tais documentos, produzidos no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas agências - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras, tinham o intuito de reerguer as nações devastadas, diminuir os investimentos em mão de obra ineficaz (previdência) e evitar a superlotação no interior das instituições governamentais.

A defesa da educação profissional para as pessoas com deficiência foi penetrando em nosso meio a partir da primeira metade do século XX. Esse fato é evidenciado a partir do ano de 1940, quando a Sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais, iniciou suas atividades voltadas ao ensino profissionalizante, instalando uma Granja-Escola na Fazenda do Rosário, proporcionando experiência em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo cursos para o preparo de pessoal especializado. (MAZZOTA, 2001, p.43).

Em 1948, devido aos esforços engendrados por Helena Antipoff, foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, responsável pela instalação das primeiras oficinas abrigadas para deficientes mentais no Brasil. (MAZZOTA, 2001, p.44).

No âmbito da ONU, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já defendia no seu art. 23 que todo ser humano tem o direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Em

seu art. 26, a referida Declaração dispõe sobre o direito de todos à educação pública e gratuita, destacando que a instrução técnico-profissional será acessível a todos.

Com base nesses princípios, que orientam a educação e o ensino profissionalizante como direitos fundamentais humanos, a partir da década de 50 teve início um movimento chamado integração. Na integração, a sociedade começa a despertar para a presença das minorias e busca de práticas sociais menos discriminatórias. No entanto, esse processo de integração não propôs nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo aos indivíduos “diferentes” a responsabilidade de se adequar ao sistema e comprovar sua capacidade de integrar-se no meio escolar, laboral e social existente.

Em 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para tratar do “problema do excepcional deficiente mental”, o que despertou o interesse de autoridades do Executivo e do Legislativo para a criação de leis nessa área. “Em 1973, por ato do Presidente Médici, a APAE-Rio recebeu, em comodato, uma área na Rua Prefeito Olímpio de Melo, onde instalou o Centro de Treinamento Profissional.” (MAZZOTA, 2001, p.47).

Para manter e ampliar esses serviços, além das doações, as APAEs passaram a receber apoio de governantes, firmando convênios e parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais em todo o país. Dessa forma, o Estado minimizava o seu papel e se ausentava da sua responsabilidade, enfraquecendo cada vez mais o caráter humano na educação profissional.

Fernandes (2009) ressalta que os textos legais de cunho internacional, como a Recomendação nº 99 da OIT²⁴, resultou de movimentos e pressões sociais dos mutilados que se encontravam desamparados pelo Estado após o término da Guerra, destacando o papel dos indivíduos com deficiência que assumiram postos de trabalho devido à escassez da mão de obra, durante o período da Guerra. No que se refere à realidade brasileira, o mesmo autor destaca que

A sociedade civil organizada passa a ocupar a lacuna deixada pelo Estado, objetivamente ampliando as escolas especiais por meio de alianças estratégicas entre o Estado e a sociedade. Houve publicização das escolas especiais, ou seja, o Estado passou a subsidiar e transferir atividades para o setor público não-estatal, sendo o regulador de serviços sociais, no caso, a educação. (FERNANDES, 2009, p. 86).

²⁴ Em 1955, a Recomendação nº 99 da OIT, relativa à reabilitação profissional das pessoas com deficiência, destaca os princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, os meios de aumentar oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência, emprego protegido, disposições especiais para crianças e jovens com deficiência. (Recomendação nº 99 da OIT, 1955 apud FERNANDES, 2009).

Nesse contexto, em 1964, é instalada a primeira unidade assistencial da APAE em São Paulo - o Centro Ocupacional Helena Antipoff, que tinha o objetivo de proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino e, em 1967, o Centro de Treinamento Itaim (CTI), “[...] destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais mentais treináveis, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, para reabilitá-los a adquirir hábitos, experiência e atividades indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional.” E, a partir de 1972, foram implantados em São Paulo os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais - NAAPs, “[...] destinados à preparação de adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis, de ambos os sexos, para o trabalho.” (MAZZOTTA, 2001, p. 48).

Na época, a classificação utilizada para os alunos com deficiência mental em níveis educáveis (grau leve), treináveis (grau moderado) e dependentes (grau severo e profundo), fortemente influenciada pelos testes de coeficiente intelectual (QI), baseava-se apenas em parâmetros quantitativos com ênfase no aspecto cognitivo, estabelecendo categorias de desenvolvimento rígidas e imutáveis dentro de cada nível, não havendo possibilidades de mudanças ou evoluções.

Jannuzzi (1992) esclarece que foi principalmente na década de 70 que a defesa da profissionalização penetrou na Educação Especial, mantida pelo Estado por meio do estabelecimento de convênios e parcerias com sistemas privados, como, por exemplo, em São Paulo, através de convênio da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP) e SENAI-SENAC, que profissionalizava adolescentes com deficiência mental nas “oficinas pedagógicas” e, principalmente, nas intituladas “oficinas protegidas”, criadas na tentativa de desempenhar esta função. A autora destaca que, nessa época, a educação da pessoa com deficiência passou a ser defendida em função da sua rentabilidade, isso porque um “adulto retardado e educado” poderia conseguir entrar no mercado e libertar a família que estava só cuidando dele.

Estruturaram-se leis e programas oficiais, em parcerias com a iniciativa privada, voltados para a integração dos indivíduos com deficiência na educação e no mercado de trabalho, como condição para se conter a desigualdade social, diminuir os gastos e sair da crise econômica.

Fernandes (2009) informa que, apesar dos estímulos proporcionados pelas políticas internacionais ao ensino profissionalizante e para o efetivo aumento de empregos para pessoas com deficiência, as estatísticas correspondentes à época apontam em outra direção. Ou seja,

Os números nos mostram que as taxas de desemprego aumentam consideravelmente pós-década de 1970, bem como os postos de serviços passam a ser extintos. Constata-se que as políticas e os discursos, que apregoam a necessidade do ensino profissionalizante para pessoas com deficiência, não passam de engodo diante da conjuntura político-econômico-social. (p. 98)

Ao se iniciar a década de 1980, estendem-se os debates e a elaboração de políticas internacionais voltadas para garantir os direitos sociais dos indivíduos com deficiência. Desse modo, foi organizada em Genebra a Conferência Internacional do Trabalho pela OIT em 1983, que adotou a Convenção 159 sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência, propondo assegurar a existência de medidas mais adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas com deficiência, promovendo oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho.

No Brasil, nessa mesma década, a Constituição Federal de 1988, no seu art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

Paulatinamente, o direito dos indivíduos com deficiência à educação profissional e ao trabalho passou a encontrar fundamento legal nas diversas instâncias e documentos oficiais brasileiros. Tal direito constitui-se (ou deveria constituir-se) um elemento essencial para a humanização das práticas educativas e laborais na sociedade em geral. Entretanto, para administrar as tensões entre as demandas sociais e o Estado, aparecem nos anos 90 as reformas do Estado sob a designação de “interesse público”, privilegiando o setor público não-estatal - constituído por organizações sem fins lucrativos, orientadas diretamente para o atendimento a essas demandas. Assim, em vez de efetivar uma política pública que correspondesse às aspirações da sociedade, o que ocorreu foi uma reordenação por parte do Estado para controlar a crise econômica, assegurando a hegemonia e acumulação de riqueza para uma pequena elite da sociedade, pouco avançando no sentido de uma efetiva humanização.

Fernandes (2009), no seu estudo “Educação profissional e educação especial: políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990”, expressa que as declarações que surgem a partir dos anos 90 estabelecem

[...] a imperiosidade de acesso à educação com qualidade, com vistas ao enfrentamento das desigualdades sociais. Expressam e reforçam os pensamentos ideológicos que se apresentam sob o véu de um discurso para “todos”. Buscam legitimar essas ações pela via do consenso, mas, ao mesmo tempo, conferem hegemonia a determinado grupo da sociedade. (p. 100).

De acordo com a Teoria Crítica, a ideologia da cidadania na sociedade capitalista tem contribuído para transformar a classe trabalhadora em cidadãos consumidores passivos, levando-os a reações automáticas, obstando suas forças de resistência individual.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve lugar na Tailândia em 1990, foi firmado como fundamento das políticas governamentais, a garantia de acesso, permanência e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, independente de suas diferenças culturais, religiosas e/ou econômicas. O art. 3 da Declaração de Jomtien coloca como uma necessidade “universalizar o acesso à educação e promover a equidade.” (UNICEF, 1990). Esta orientação constituiu uma vertente fundamental para se oficializar o termo inclusão no âmbito educacional como um direito de todos na Declaração de Salamanca, em 1994, aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, estabelecendo os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educacionais Especiais. (UNESCO, 1994).

O conceito de “necessidades educacionais especiais”, passou, então, a ser amplamente disseminado, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008c, p. 15).

Ainscow (1997) no ensaio “Educação para todos: torná-la uma realidade”, afirma que apesar de as necessidades especiais serem reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico e adequado para todos, “o avanço na implementação desta orientação está longe de ser fácil e, por conseguinte, as provas relativas a um progresso nesta área são limitadas, na maior parte dos países”. (p. 14).

Respaldando-se nesses e em outros documentos internacionais, a Educação Especial no Brasil passou a ser amparada por diversos dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n.3.298/99), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CEB/ CNE n.02/01), entre outros. Todos esses documentos indicam a necessidade de um atendimento educacional especializado

aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A referida LDB 9.394/96, no seu art. 39, dispõe que a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. No art. 59, esta lei estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos com necessidades especiais a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade através do oferecimento de condições adequadas, para que revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo.

Anjos (2006, p. 31) enfatiza que “[...] embora a LDB avance no sentido de propor o atendimento no âmbito da escola regular, mantém o compromisso de subvencionar as instituições assistenciais, desde que as mesmas atendam aos critérios estabelecidos pela legislação”, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, aumentando o poder destas com relação à questão da oferta de capacitação profissional.

No que tange às modalidades de inserção laboral da pessoa com deficiência, o Decreto n.3.298/99 que regulamenta a Lei n. 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define em seu art. 34 como “[...] finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido”.

O art. 34 do Decreto n.3.298/99 consolida, também, as “Oficinas Protegidas” ou “Abrigadas”, considerando-as como unidades supervisionadas, situadas no interior de instituições públicas ou beneficentes, com a finalidade de “[...] desenvolver programas de habilitação profissional²⁵ para adolescente ou adulto portador de deficiência, promovendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa”.

Penso que a expressão “relativa” no referido Decreto denuncia seu caráter ideológico, pois não existe emancipação pela metade. Fica claro que a preocupação central é acolher num espaço diferenciado os indivíduos com deficiência, julgados como “incapazes” por não se enquadrarem nos padrões propostos. Não foram empreendidas as devidas modificações na sociedade brasileira para que esses indivíduos pudessem sair da segregação, integrar-se aos grupos sociais e emancipar-se de fato.

²⁵ Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a “propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados à determinada profissão ou ocupação” (BRASIL, 1999a).

Jannuzzi (1992), no ensaio “Oficina abrigada e a integração do deficiente mental”, alerta para a grande quantidade de anos em que esses aprendizes estiveram institucionalizados e para as dificuldades que isso acarretou tanto para eles quanto para a sociedade. Pois,

[...] se de um lado, a OA atenua o trabalho fabril e dá certo status ao aprendiz mostrando a ele, à família e ao mundo que é capaz de cumprir certas tarefas da sociedade capitalista, ele é também absorvido por esse modo de produção que o proscreve, uma vez que só lhe são remetidas as tarefas que não se mostram lucrativas para o operário “normal”, além do baixo salário. Assim, urge na OA ir além desse “colocar trabalho para o deficiente”, no sentido de prosseguir certas funções que deveriam ter sido cumpridas até certo ponto pela escola. (p. 58).

Essa situação é também evidenciada na análise de Mendes et al. (1993) sobre a preparação para o trabalho nas Oficinas Abrigadas (OA) de instituições especializadas no Brasil, revelando que não foram encontrados dados consistentes de ações planejadas levando à integração. Para esses autores, na maioria dessas instituições os alunos não opinavam a respeito de seu futuro e eram tratados como crianças, mesmo não tendo idade para isso. Os trabalhos desenvolvidos nas referidas instituições

[...] não adotam nenhum referencial teórico na profissionalização, os serviços profissionais eram de caráter ocupacional ou de preparação para o trabalho; nenhuma das instituições oferecia uma profissão para o indivíduo com deficiência mental, as atividades eram de cunho artesanal. Em relação aos egressos, algumas instituições faziam trabalho apoiado acompanhando o aprendiz em seu posto de trabalho, outras sequer tinham ex-alunos inseridos no mercado de trabalho e as outras mantinham contato com os egressos somente através de atendimentos clínicos ou em festividades na instituição. (MENDES et al., 1993, p. 108).

O foco educativo presente nessas oficinas se volta para “corrigir” ou “recuperar” os indivíduos com deficiência, transformando-os naquilo que se considera o “ideal”. Tal empenho, no lugar de promover a autonomia, acaba limitando as expectativas sobre as potencialidades laborais desses indivíduos, reforçando velhas crenças e preconceitos.

Adorno (1995a) nos faz atentar para o conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o qual é imposto autoritariamente a partir do exterior. Segundo Adorno, tal conceito encontra-se em contradição com a ideia de autonomia, conforme a exigência kantiana de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade.

Para Kant (2004), a heteronomia determina uma norma imposta de fora para dentro, através do medo, do autoritarismo e da submissão. Ao frisar que a inibição da heteronomia precede o exercício da razão, Kant demonstra que a construção da autonomia é um princípio incondicional para o alcance do esclarecimento e da maioridade. No processo de

apropriação do mundo, a relação social é vista como o lócus da formação, no qual a criança se insere de modo gradual. As relações de heteronomia constituem uma base a ser superada, na medida em que o indivíduo se desenvolve, tornando-se consciente e autônomo.

Diante dessa reflexão, podemos fazer as seguintes indagações: O aluno com deficiência que permanece segregado em escolas especiais pode alcançar a sua maioridade e agir de forma autônoma? Até que ponto a criação de classes especiais, no interior de escolas regulares, contribuiu para diminuição da heteronomia e redução do temor às diferenças na sociedade?

Crochik (1997) esclarece que a diferenciação entre classes especiais e regulares foi uma tentativa de ordenação do pensamento calculador, em que a disciplina (que é a renúncia da própria vontade para se submeter à vontade da autoridade estabelecida) se estruturou sob a lógica da dominação e a insuficiência cognitiva (que assume valor negativo ante a adaptação desejada no mundo social e do trabalho) não se separou da lógica da moral. Assim,

[...] a desordem encontrada na escola, representada por aqueles que não se submetem à reciprocidade da lógica da dominação e por aqueles que não encontram lógica na ordem apresentada nos conteúdos que lhes são transmitidos, não pode ser resolvida segundo a lógica burguesa de que basta ordenar o pensamento para que o mundo fique em ordem [...] (p.15).

Todo aluno com deficiência que não demonstrava a tal reciprocidade na padronização da sala regular era enquadrado durante longos anos nas classes especiais, juntamente com outros que também apresentavam comportamentos desviantes, considerados como transtornos não específicos.

Diante de todos esses entraves da Educação Especial na escola regular, em 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CEB/ CNE n.02/2001), a qual em seu art. 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a).

As diretrizes preconizam a necessidade de a educação profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais ser realizada através de cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, públicas ou privadas, mediante adequações e apoios, de forma que seja

viabilizado o acesso desses alunos aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico. (BRASIL, 2001a).

A ideia de disponibilizar uma educação profissional tendo como foco a Educação Inclusiva passa a ser disseminada pela existência e articulação das seguintes características: flexibilização de uso do material pedagógico; adaptação de equipamentos; capacitação de recursos humanos; eliminação de barreiras de qualquer natureza (curriculares, arquitetônicas, administrativas, sociais, atitudinais, entre outras); encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos. Assim,

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008c, p. 5).

Embora as diretrizes tenham ampliado o caráter da Educação Especial na educação básica, isso não foi suficiente para potencializar a adoção de uma política educacional efetiva na rede pública de ensino nem estabelecer metas para que o sistema de ensino regular ampliasse a oferta de matrículas, de atendimento educacional especializado e formação docente. Contudo, a ideia da “Educação Inclusiva”, que *a priori* permaneceu no campo ideológico como outro tipo de educação, acabou suscitando inquietações e discussões em torno das próprias contradições educacionais existentes.

A partir de 2001, no âmbito do MEC, foram criados novos programas e ações no sentido de buscar uma melhor adequação das escolas federais, estreitando as relações entre a Educação Especial e Educação Profissional, como a implementação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Embora a abrangência desse programa tenha sido pequena diante da grande demanda social existente no país, como afirma Anjos (2006), conseguiu desenvolver ações e projetos importantes, como a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no âmbito interno das Instituições Federais, mobilizando recursos humanos, materiais e financeiros nessa direção.

Outro aspecto a ser destacado é que o conceito de “necessidades educacionais especiais”, utilizado nos documentos oficiais, acabou por ampliar o contingente de alunos da Educação Especial, englobando um significativo número de alunos sem deficiências, mas que

apresentavam necessidades educacionais especiais em algum momento de seu processo de escolarização.

Tal ampliação acabou provocando novas indagações e impasses sobre quem são “os sujeitos da Educação Especial”, quando da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. A partir desta Política, o atendimento educacional especializado prioriza os alunos com deficiência²⁶, com transtornos globais do desenvolvimento²⁷ e com altas habilidades/superdotação²⁸. Nestes e nos casos de alunos que possuem transtornos funcionais específicos²⁹, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando os sistemas de ensino para garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008c, p.14).

Ainda, no contexto dessa Política, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Esse atendimento deve ser oferecido obrigatoriamente a todas as etapas e modalidades da educação básica, devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

No que se refere à modalidade de educação profissional, “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”. (BRASIL, 2008c, p. 17).

²⁶ São aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008c).

²⁷ São aqueles alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008c).

²⁸ São aqueles alunos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. (BRASIL, 2008c).

²⁹ São considerados alunos com transtornos funcionais específicos aqueles com dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008c).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁰, no seu artigo 3º, estabelece que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado: implantação de salas de recursos multifuncionais³¹; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Recentemente, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No seu artigo 1º, reforça que

Para a implementação do Decreto nº 6.571/08 os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

A partir da Resolução nº 04/09, fica claro que as escolas especiais, tanto públicas quanto privadas e filantrópicas terão que reestruturar suas ações no sentido de coibir qualquer tipo de segregação escolar. O atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos deverá ocorrer de forma articulada com o ensino comum, em horário oposto à escolarização. A ideia não é simplesmente acabar com as instituições especializadas, desconsiderando todo o trabalho já construído até o momento, mas, sim, transformá-las em centros de formação e atendimento especializado, visando apoiar os professores, alunos e familiares nesse processo de mudanças.

É imperioso reconhecermos que a apropriação desse conjunto de ideias em torno de uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva terminou favorecendo a emergência de uma legislação e de uma política mais adequada no campo focal dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Atualmente, os documentos oficiais e textos legais apontam para

³⁰ Considera-se Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008b).

³¹ As salas de recursos multifuncionais, destinadas para o atendimento educacional especializado, compreendem: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. (BRASIL, 2009).

uma compreensão de que a educação é um direito de todos, sem discriminação, e que o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, em qualquer nível que ele se encontre, deve ser oferecido de forma complementar e não mais substitutivo do ensino regular.

Porém, precisamos compreender o potencial emancipatório da Educação Profissional numa perspectiva crítica, ao contribuir sobremaneira para a construção e valorização das subjetividades dos indivíduos afetados pelo preconceito na sociedade de classes. Ao invés de focarmos nossa atenção somente para as competências e exigências impostas pelo mercado, devemos direcionar o nosso olhar para as possibilidades humanas de resistência e autonomia, tornando esses indivíduos livres pensantes.

Reverendo melhor as nossas próprias concepções sobre a Educação Profissional, problematizando as políticas e ações adotadas nessa área, poderemos daqui para frente trilhar outros rumos e novas significações para a educação e o trabalho dos indivíduos com deficiência, que não seja a sua infantilização, segregação e exclusão.

2.3 A proposta da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, as quais, mais tarde (na década de 40), foram transformadas em Escolas Técnicas de 2º grau e, posteriormente (na década de 90), em CEFETs.

Atualmente, as instituições federais de educação profissional formam uma imensa rede composta de 38 institutos federais com 314 *campi* distribuídos por todo o país, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia e licenciaturas. Como vimos no capítulo anterior, também fazem parte dessa rede as instituições federais que não aderiram aos institutos, mas que oferecem ensino profissional, dentre estas estão: 2 CEFETs, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais³² e 1 Universidade Tecnológica Federal. (ANEXO A).

Só o Maranhão tem 18 *campi* que integram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e uma Escola Técnica vinculada à Universidade

³² As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação. (BRASIL, 2008a).

– o Colégio Universitário. A Figura 1 mostra a distribuição de todas essas instituições federais no Estado.

FIGURA 1 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Estado do Maranhão



Fonte: (EXPANSÃO da Rede Federal..., 2010).

Segundo Silva C. (2009), na acepção da Lei n. 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. Trata-se, portanto, de uma rede que

[...] congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, constituindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas demandas da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (p.16).

Entretanto, é importante compreendermos que os fios que se entrelaçam nas tramas dessa rede não podem se voltar apenas para os meios (demandas do trabalho produtivo, ciência e tecnologia); devem ultrapassar os limites das simples aplicações técnicas, tendo como foco central a superação da barbárie neoliberal.

Cabe reconhecer que, no contexto educacional brasileiro, a inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de formação profissional das escolas federais sempre foi muito

restrita. Ao longo do tempo, tais instituições passaram a ser consideradas como “ilhas de excelência”, especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país. (ANJOS, 2006).

Viegas (2003) afirma que um dos maiores desafios no âmbito da rede federal é expandir a oferta de cursos de educação profissional aos alunos com deficiência, “[...] uma vez que as desigualdades regionais, neste campo, atestam uma enorme disparidade de acesso e permanência desta população específica, cabendo, portanto, à União papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento”. (VIEGAS, 2003, p. 47).

Com o objetivo de expandir esse acesso e estreitar as relações entre a Educação Especial e Educação Profissional, técnicos da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atualmente denominada Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), assinaram, em 02 de abril de 2001, um termo de compromisso visando ao estabelecimento de ações cooperadas para o desenvolvimento e a implementação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), através da mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros. (VIEGAS, 2003). Nesse documento, as duas Secretarias assumiram as seguintes responsabilidades:

A) SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

- I. Promover o desenvolvimento e a implementação do Programa.
- II. Promover fóruns de discussões, reuniões de trabalho, oficinas pedagógicas e seminários, voltados para a sensibilização da Rede Federal de Educação Tecnológica quanto ao Programa TEC NEP.
- III. Fomentar a integração de atividades nas esferas federal, estaduais e municipais que possam dar aporte ao desenvolvimento e aprimoramento do programa.
- IV. Promover, em articulação com a SEESP, a capacitação de recursos humanos na Rede Federal de Educação Tecnológica, objetivando a formação de professores.

B) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- I. Identificar as áreas de conhecimento técnico especializado instrumental e metodológico que promovam parceria e articulem ações institucionais no sentido de viabilizar o desenvolvimento do programa.
- II. Desenvolver programas de capacitação para o efetivo preparo das instituições, visando ao alcance do objetivo proposto na cláusula primeira.
- III. Articular-se com as instituições de ensino, trabalho e pesquisa para apoiar ações pertinentes. (p. 44).

A proposta do Programa TEC NEP indica ações no sentido de promover o fortalecimento da política de inclusão às pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação profissional existentes no país. (BRASIL, 2001e).

Visando à organização dos serviços e ao desenvolvimento das atividades relativas à sua implementação, o Programa TEC NEP criou grupos de gestores em âmbito central, regional e estadual, responsáveis para implementar políticas de apoio aos alunos com necessidades educacionais específicas, além de coordenadores de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em cada instituição, estruturados com as seguintes atribuições:

- I. Gestor Central - assume o papel de coordenação de todo o processo. Dele emanam as orientações, reuniões de trabalho e atividades de implementação do Programa TEC NEP em todo o Brasil, trabalhando articulado com os gestores regionais.
- II. Gestor Regional - trabalha articuladamente com o gestor central, assumindo o mesmo papel na sua respectiva região, repassando orientações para os gestores estaduais e coordenadores de núcleos locais.
- III. Gestor Estadual - segue orientações do gestor regional para implementar as ações do programa em seu estado respectivo, ao mesmo tempo em que contata as instituições e organizações que militam no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais.
- IV. Coordenador de núcleo – Tem a função de articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão escolar. (BRASIL, 2001e).

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) é o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implementação do Programa TEC NEP no âmbito interno, tendo como finalidade o desenvolvimento de projetos e ações que promovam a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, disponibilizando serviços e recursos próprios para esse atendimento.

Viegas (2003, p. 45) destaca ainda que para a implementação do Programa TEC NEP, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) envolveu ações conjuntas com diversas instituições e organismos especializados, tais como:

- I. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES/RJ.
- II. Instituto Benjamim Constant - RJ.
- III. Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.
- IV. Rede de Instituições Pestalozzi.
- V. Sistema "S".
- VI. Rede de Escolas Públicas Estaduais e Municipais.

VII. Fórum das Instituições de Ensino Superior.

De acordo com Azevedo (2008), o Programa TEC NEP, pioneiro na esfera federal da educação profissional e tecnológica, não é um programa cuja ação é assistencialista, filantrópica ou piedosa para com as pessoas então chamadas de deficientes. Para esse autor, as suas ações estão voltadas para a não segregação, para a inclusão, que é sinônimo de dignidade humana.

[...] Trata-se de oportunizar o acesso e a permanência na trajetória do ensino regular profissional para todos, com ou sem necessidades especiais. É uma política pública democrática e isso significa respeitar as mais diversas possibilidades da individualidade humana e, mais ainda, na condição de aluno, sem inocentemente estratificar as pessoas em normais e não normais. (AZEVEDO, 2008, p. 52).

Reconhecer a Educação Profissional numa perspectiva inclusiva, como sinônimo de dignidade humana, significa, pois, pensar a educação de uma forma mais abrangente, para além da adaptação burguesa, levantando questionamentos sobre como os processos de ingresso, aprendizagem e avaliação estão sendo concebidos nesses espaços. E se essa proposta ainda não está ocorrendo na rede federal, devemos então investigar quais os fatores que estão impedindo a sua materialização.

No estudo de Anjos (2006), que trata da avaliação da proposta de educação profissional inclusiva desenvolvida pelo Programa TEC NEP, foi verificado que nas 25 escolas da rede federal de educação profissional que possuíam núcleo do TEC NEP no ano de 2005 foram inseridos apenas 379 alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre esse percentual, 244 (65%) estavam em cursos de formação inicial e continuada, 83 (22%) no ensino médio, 39 (11%) nos cursos técnicos, 8 (2%) nos cursos tecnológicos e 3 (1%) no ensino fundamental.

A pesquisa acima demonstra que, mesmo com a existência de leis, programas e ações em torno da Educação Profissional Inclusiva (EPI), o número de alunos com deficiência matriculados ainda é pouco expressivo, visto que sem um processo seletivo diferenciado dificilmente esta população terá acesso às escolas federais.

Nesse estudo, 49% das instituições pesquisadas apontaram a falta de recursos humanos e de preparação dos docentes como principal dificuldade para que os alunos com deficiência permaneçam nas escolas. (ANJOS, 2006). Verificou-se, a partir desse resultado, que as escolas constantemente justificam a não-inclusão dos alunos por não estarem preparadas, ou por não possuírem recursos e profissionais especializados na área.

Quando justificamos a exclusão dos alunos com deficiência pela via da não preparação das escolas federais, culpando apenas os sistemas e políticas de educação existentes, estamos afirmando, em outras palavras, que a nossa formação é heterônoma e que a Educação Profissional Inclusiva (EPI) na rede federal constitui-se uma categoria ideológica.

Sem querer negar a importância dessa adequação e eliminação das barreiras físicas e arquitetônicas, penso que o problema central está nas barreiras atitudinais (o preconceito, a falta de identificação com o outro, o medo do desconhecido, de ter que correr riscos e assumir as próprias dificuldades), os quais, na maioria das vezes, são invisíveis na escola. Essa invisibilidade dos problemas atitudinais na escola, nos dizeres de Kant e de Adorno, pode ser resultado da menoridade autoinculpável, da heteronomia e da pseudoformação recebida.

Anjos (2006) destaca que não basta criarmos técnicas de ensino especiais ou condições de imposições legais aos sistemas educacionais de educação profissional, visto que,

[...] desconsiderando a participação dos sujeitos que a materializam, a complexidade das relações, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ocorrerão mudanças no sentido anunciado. O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância das pessoas com necessidades educacionais especiais, no interior da escola, sem, contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos. (p.58).

A cultura de tolerância para a “boa convivência” com as diferenças na escola, que a princípio pode até parecer uma proposta pedagógica “generosa”, não promove nenhuma mudança de consciência ou resistência, ao contrário, só acaba reforçando os estereótipos sociais e a menoridade autoinculpável, tirando a subjetividade dos alunos por meio de um conformismo padronizado.

Crochik (2006, p. 137), à luz da Teoria Crítica, reflete sobre a crescente padronização dos métodos de ensino, enfatizando que “não é à diferenciação que se visa, e sim, à igualdade indiferenciada: o importante é que todos tenham acesso ao saber e não o que o indivíduo pode pensar sobre o que é obrigado a repetir”.

Desse modo, não podemos pensar em uma proposta de Educação Profissional numa perspectiva inclusiva, sem levar em consideração a implementação de uma proposta política que contemple a escuta e valorização do professor, cujos fatores como formação docente, sensibilização para a experiência, melhoria das condições de trabalho, são indispensáveis para o resgate do potencial emancipatório dos educadores.

No entender de Ainscow (1997, p. 15), “a existência de recursos materiais, embora muito útil, constitui muito raramente o factor-chave. Muito mais relevante é a forma como a tarefa é conceptualizada”. Para este autor, antes de qualquer coisa, é necessário o desenvolvimento de estratégias de valorização profissional dos professores, de modo a encorajá-los a explorar novas possibilidades de desenvolver sua prática, facilitando a aprendizagem de todos os alunos, dando apoio à experimentação e à reflexão.

Assim, a partir do ano de 2006, a SETEC/Programa TEC NEP iniciou a formação de recursos humanos no âmbito da inclusão, em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com o Instituto Benjamin Constant (IBC) e a Rede Federal de (EPT)³³. As formações se deram em nível de formação inicial e continuada, abrangendo as áreas de atendimento especializado, confecção de material adaptado, Língua Brasileira de Sinais e Braille. Tal formação culminou, no ano de 2007, com o projeto piloto do Curso de Especialização *lato sensu*, na modalidade à distância, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”. O projeto, que teve como norte os fundamentos da educação inclusiva aplicados ao ensino técnico e tecnológico, resultou na formação de 250 profissionais (docentes e técnicos), na maioria vinculados a alguma atividade desensolvida nos NAPNEs das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2010).

Sabemos que não há programas e cursos de formação, tampouco técnicas especializadas e receitas prontas, que ofereçam respostas a todas as inquietações no âmbito da inclusão escolar. Precisaremos, então, assumir uma postura de pesquisadores, refletindo criticamente sobre a realidade educacional no campo da educação profissional, pois só assim poderemos ampliar as possibilidades de inclusão e autonomia dos alunos.

Como nomenclatura no âmbito do Poder Executivo Brasileiro, “Programa” tem início, meio e fim, e isso é o que normalmente acontece durante uma gestão governamental. Mediante esse entendimento, a partir de 2008, o “Programa TEC NEP” passou a se chamar “Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas”, visando possibilitar sua continuidade em diversos governos (BRASIL, 2010).

Não há, no momento, nenhuma legislação oficial que justifique o termo “pessoa com necessidade específica”; a justificativa apresentada pelo Documento-Base da Ação TEC NEP (BRASIL, 2010) entende que cada pessoa com alguma necessidade física, sensorial,

³³ Educação Profissional Tecnológica.

emocional, cognitiva, relacionada ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso, e não a uma “necessidade especial”.

A reflexão em torno do percurso histórico da Educação Profissional do indivíduo com deficiência no Brasil, da segregação à inclusão, traz preciosas análises sobre a constituição da predisposição para o preconceito na escola e na sociedade de classes, a importância dos avanços legais e das lutas em prol dos direitos humanos, possibilitando um pensar crítico e sensível acerca das possibilidades da educação numa perspectiva inclusiva.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, exponho o método e a análise dos resultados sobre a educação profissional do aluno com deficiência no micro contexto do Colégio Universitário, problematizando, à luz da Teoria Crítica, o atual ensino profissional de nível pós-médio na escola, confrontando as diferentes percepções sobre o fenômeno da inclusão escolar.

Para compreender o fenômeno contemporâneo da Educação Profissional dos alunos com deficiência no contexto do COLUN, temos que desenvolver uma postura teórico-reflexiva sobre o fazer pedagógico, que só será construída através de constantes indagações, críticas e autocríticas, e que nos permitirá compreender a realidade e resistir à barbárie atual, não de forma acrítica, mas processual, contraditória e histórica. Entretanto, mesmo diante de todas as adversidades contemporâneas, muitos profissionais que atuam na educação permanecem recuados, indiferentes e, em muitos casos, numa postura fechada e desfavorável à inclusão dos alunos com deficiência na escola.

Mas, o que leva algumas pessoas a se identificarem com a barbárie? Esta questão foi a grande preocupação de Adorno e Horkheimer (1985) na obra “Dialética do esclarecimento”, quando questionavam sobre as atrocidades cometidas durante o nazismo alemão, em que a violência física se tornou algo banal, e as pessoas passaram a se identificar com ela, mesmo estando desvinculadas de qualquer objetivo racional. Através de uma análise crítica da realidade, os autores da “Dialética do esclarecimento” concluíram que houve uma deformação da consciência humana na sociedade, que manipulada pela “Indústria Cultural”³⁴ e afundada numa “Pseudocultura”³⁵, passou a deseducar os indivíduos para a capacidade de pensar e de agir de forma esclarecida e autônoma.

O método utilizado nesta pesquisa está fundamentado na Teoria Crítica, que, por ter uma dimensão interdisciplinar, permite-nos analisar o contexto macro no qual a pesquisa está inserida, sem nos restringirmos ao fenômeno indiscriminado da “coisificação”³⁶ dos

³⁴ O conceito de “Indústria Cultural”, cunhado por Adorno na década de 1950, permanece essencial para a compreensão das contradições fundamentais da sociedade capitalista contemporânea, a qual propaga um entendimento generalizado e sem críticas da realidade, transformando os bens culturais, a formação e a consciência humana em mercadorias. (ADORNO, 2002).

³⁵ Expressão utilizada por Adorno no ensaio “Teoria da Pseudocultura” escrito em 1972-80, onde o autor enfatiza que a Pseudoformação é “o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, explicando extraordinariamente o processo que transformou a cultura em um valor econômico, passando a dominar a consciência de massa na indústria cultural. (ADORNO, 1996).

³⁶ Devo esclarecer que o termo “coisificação” é um conceito da Escola de Frankfurt muito difundido e explorado por Adorno, intimamente ligado ao de Aufklärung (Esclarecimento) – cuja “[...] essência é a alternativa que torna inegável a dominação.” (ADORNO, 1995b, p. 249).

procedimentos metodológicos. A relação entre técnica, método e coisificação aparece em várias passagens das obras adornianas, em meio a profundas reflexões sobre o ritmo degenerado da técnica imposto pelo mercado, que torna os métodos coisificados, facilitando a dominação através do triunfo da racionalização instrumental. “Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie”. (ADORNO, 1995b, p. 249).

A escolha do Colégio Universitário (COLUN), como campo empírico, deu-se em função da trajetória percorrida por esta instituição nos últimos cinco anos, com a inclusão de alunos com deficiência, especificamente, nos cursos técnicos profissionalizantes, e por assim representar um excelente espaço para vivenciarem-se as complexas dimensões que compõem o objeto de estudo.

Neste estudo, faz-se necessário considerarmos, à luz da Teoria Crítica, as diferentes subjetividades, crenças e ações dos profissionais e alunos envolvidos no processo de inclusão, uma vez que a realidade social é movida por condições subjetivas, históricas, políticas e culturais. Assim, através das conexões entre as experiências vividas e o diálogo dos autores que tratam criticamente do tema foi-me possível problematizar uma gama de elementos imprescindíveis na construção do objeto como ideias, concepções, épocas históricas, entre outros e, a partir disto, mais do que cumprir uma formalidade, oferecer a possibilidade de avaliar e refazer o caminho que ainda está sendo desbravado.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 15 de fevereiro a 10 de março de 2011. Foram escolhidos 14 (quatorze) sujeitos para dela participarem: 3 (três) alunos com deficiência visual que concluíram os Cursos Técnicos de Administração e Meio Ambiente no Colégio Universitário e 11 (onze) profissionais, entre estes, uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica e nove docentes que já tinham atuado com esses alunos em sala de aula, no período de 2005 a 2009. Dentre os docentes, dois são coordenadores de curso e os demais foram escolhidos aleatoriamente.

Antes da realização da pesquisa de campo, fiz um contato com a direção da escola, a fim de expor aos dirigentes os objetivos e importância da pesquisa, através de um ofício emitido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, solicitando a autorização para realização das entrevistas (ANEXO B).

Outro ponto fundamental consistiu em explicitar os aspectos da investigação científica relativos à questão ética. Prestei esclarecimentos aos sujeitos da pesquisa sobre os objetivos do estudo a ser realizado e solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Para preservação da identidade dos sujeitos pesquisados, optei

por identificá-los por pseudônimos, e a linguagem coloquial foi mantida nas transcrições, como forma de garantir a fidelidade das informações conseguidas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de perguntas com questões abertas referentes ao assunto pesquisado, aplicada individualmente aos alunos e profissionais anteriormente citados. Esse tipo de entrevista, segundo Lakatos (2007), dá maior liberdade ao entrevistador para desenvolver cada questão em qualquer direção que considere mais adequada. Para explorar mais adequadamente as perspectivas e experiências dos entrevistados, optei pelas questões abertas, por permitir que, no tratamento dos dados, se trabalhe com significados em lugar de inferências estatísticas. Utilizei a forma de gravação de voz direta e também fiz anotações de informações relevantes ouvidas durante a entrevista, as quais foram transcritas na íntegra para análise posterior.

Para efeito de testagem do instrumento de coleta de dados, elaborei uma versão preliminar do roteiro da entrevista, com a finalidade de realizar possíveis ajustes e adequações conforme a realidade dos participantes entrevistados. Após a análise da testagem e das adequações realizadas, organizei a versão final da entrevista (Apêndices B e C), tendo como linha condutora os objetivos da pesquisa, a partir de três eixos básicos: 1) Percepções sobre Educação Profissional de alunos com deficiência; 2) Fatores sociais presentes na implantação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no COLUN; 3) Contribuições da educação desenvolvida no COLUN para a formação profissional dos alunos com deficiência.

Os registros das entrevistas foram apresentados em contextos distintos, de acordo com as temáticas de relevância identificadas pelos sujeitos da pesquisa, permitindo um aprofundamento teórico das questões investigadas, seguido da tabulação e análise dos dados (baseado na análise de conteúdo com análise temática e a regra de frequência, de acordo com o aparecimento dos temas). Por último, a apresentação dos resultados, possibilitando assim, estabelecer conexões entre a literatura estudada, as contradições e os fatos que constituem o problema deste estudo.

Como as informações que pretendo analisar referem-se a um detalhamento mais específico acerca da Educação Profissional desenvolvida no COLUN, além das entrevistas, realizei também uma análise do Regimento Interno da escola, das grades curriculares dos cursos técnicos, fotos e fichas de cadastro dos alunos com deficiência egressos, colhidas dos arquivos do NAPNEE e da secretaria da escola, destacando as contradições e os aspectos relevantes que caracterizam o ensino profissional no COLUN.

Considerando a forma como o pensamento reflexivo-investigativo foi organizado, o estudo deste capítulo foi constituído de seis seções: na primeira, faço uma análise do Regimento Interno do Colégio Universitário, destacando as contradições e os aspectos relevantes que caracterizam o ensino profissional na escola; na segunda, comento sobre as características do público-alvo da pesquisa (alunos com deficiência e profissionais da escola); na terceira, discuto sobre a visão dos alunos com deficiência e profissionais a respeito das finalidades da educação profissional, o porquê da escolha do curso pelos alunos e a importância da educação profissional para as pessoas com deficiência na escola; na quarta, exponho as experiências e os impactos que os alunos com deficiência tiveram com a inclusão no ensino técnico e investigo as experiências docentes com a referida inclusão desses alunos na escola; na quinta, analiso os fatores sociais que interferem nesse processo educativo; e na sexta e última etapa, discuto sobre as percepções dos profissionais e alunos em torno das contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência.

3.1 O ensino profissional de nível pós-médio no Colégio Universitário

A caracterização do ensino profissional no Colégio Universitário foi a primeira etapa da pesquisa a ser realizada por meio da análise do seu Regimento Interno, que foi recentemente reformulado na escola, o que enriquece sobremaneira os resultados, pois amplia a visão do fenômeno estudado, possibilitando uma maior compreensão da realidade atual.

Cabe-me ressaltar, que a escolha desse instrumento se deu em função da sua relevância como documento oficial orientador das ações desenvolvidas no COLUN, tendo em vista que essa instituição ainda não possui um Projeto Político-Pedagógico. Essa ausência já demonstra a dificuldade de implementação de uma proposta de educação profissional que, também, contemple os alunos com deficiência na escola.

Atualmente, o COLUN situa-se na Avenida dos Portugueses, s/n, no Campus do Bacanga da Universidade Federal do Maranhão, no município de São Luís - MA. Oferece Ensino Fundamental, Médio e Técnico em nível Pós-Médio, servindo de campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFMA, constituindo-se, desse modo, um importante campo de ensino, pesquisa e extensão na área educacional. Atende um contingente total de 1.033 alunos regularmente matriculados, divididos nos turnos matutino e vespertino. Desse total, 282 são alunos dos Cursos Técnicos: 120 de Administração, 95 de Meio Ambiente e 67 de Enfermagem. No que se refere ao quadro de funcionários docentes, o COLUN possui 83

professores, e, desse total, 38 lecionam nos Cursos Técnicos: 11 de Administração, 17 de Meio Ambiente e 10 de Enfermagem.

Para caracterizar o atual ensino profissional no COLUN, temos que mergulhar no passado, buscando compreender os fatos históricos, sociais e culturais que permeiam suas práticas, objetivos e finalidades educacionais desde a sua criação até os dias atuais. Para a Teoria Crítica, a análise do passado é imprescindível, pois é nele que estão escondidas as causas dos problemas atuais. Adorno (1995a) adverte que o passado não pode ser riscado da memória, pois as causas do que passou continuam existindo até hoje.

O Colégio Universitário (COLUN) - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - foi criado através da Resolução n. 42, de 20 de maio de 1968, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, na administração do Cônego Ribamar Carvalho, funcionando inicialmente no prédio do Palácio Cristo Rei da UFMA. De acordo com o art. 79, parágrafo 3º, combinado com o art. 46, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61) - que manifestava pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional para fins de acesso ao ensino superior, o COLUN iniciou suas atividades com as seguintes finalidades:

- I. Contribuir na preparação de candidatos aos Concursos de Habilitação para ingresso nos Estabelecimentos de Ensino Superior;
- II. Ministrar o ensino diversificado da 3ª série do 2º grau nas áreas humanísticas, saúde e tecnologia;
- III. Dar orientação adequada ao aluno para que este possa fazer opção profissional.

De acordo com a análise dessas finalidades, percebemos que desde a sua criação o COLUN já tinha uma intencionalidade de preparar os alunos para ingressar no ensino superior e na futura carreira profissional. Quando nos remetemos ao aspecto histórico da questão, observamos que na década de 60 as finalidades do ensino estavam direcionadas para a força de trabalho, visando atender às exigências do mundo da produção. Após a instauração da ditadura militar no país, em 1964, o Estado passou por um processo de reordenamento objetivando aumentar sua produtividade para consolidar os avanços do capitalismo industrial. Dessa maneira, o sistema educacional passou a desempenhar vários papéis, a saber:

Diretamente na produção, como fator de aumento da produtividade: na organização da produção, preparando recursos humanos necessários a seu planejamento e controle; na ordem social, agindo a nível das consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia da sociedade do bem-estar, como possibilidade do progresso econômico difundido pelo capital; e ainda na formação dos recursos

humanos futuros para o processo da produção. (RODRIGUES, 1984 apud MATIAS, 2003, p.25).

Em meio a esse processo de reordenamento militar, em 1969, o COLUN foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão por meio da Resolução n. 05/69, de 29 de maio de 1969.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Governo Militar (n.5.692/71) amplia-se no país a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e implanta-se o nível médio com caráter profissional e universal, proporcionando aos concluintes do ensino médio uma habilitação. No seu art. 1º, o ensino de 1º e 2º graus passa a “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”, intensificando dessa forma a preparação dos alunos para o mercado de trabalho em expansão. “Daí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo.” (KUENZER, 2007, p.16).

Nessa conjuntura, com a reforma do seu regimento interno em 1972, o COLUN passou a oferecer o ensino regular para as três séries do 2º grau e se tornou, ainda, campo de estágio para aplicação do Curso de Pedagogia da UFMA.

Nesse mesmo ano, por meio do Parecer 45/1972, foram instituídas no Brasil 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), perfazendo 130 possíveis cursos em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, visando preparar os alunos dentro de uma área de atividade profissional, mostrando a concorrência entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido. Sobre esse “cardápio variado” de habilitações plenas e parciais, Kuenzer (2007, p. 22) esclarece que

[...] se estruturam a partir não do domínio científico-tecnológico sólido, mas da especialização estreita, a ser obtida por meio de um conjunto de disciplinas que acabaram por reproduzir em grande parte os currículos anteriores do curso científico na parte do núcleo comum, na qual se somam, sem se integrar, disciplinas de formação especial sob a forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si. A suposta integração entre teoria e prática, geral e específica, e trabalho far-se-ia no estágio, como momento posterior ao processo de aprendizagem, e deslocado deste, em que a síntese far-se-ia automaticamente.

Contudo, a concretização desse modelo de ensino médio profissional no país foi inviabilizada por falta de condições materiais e financeiras, impulsionando a revisão da Lei n.5.692/71, quanto ao caráter obrigatório do segundo grau profissional. O Parecer n.76/75

passou então a apresentar outro conceito de profissionalização básica, de caráter institucional, e geral, que mediando o 1º e 3º graus, levaria o aluno a adquirir na escola os “amplos” princípios da formação profissional que seriam complementados na Universidade ou no emprego. A partir desta concepção, Kuenzer (2007, p. 24-25) afirma:

[...] o que o parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o vigor, reafirmando novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como via preferenciais de acesso ao mundo do trabalho.

Ainda nessa mesma década, através da Resolução n. 53, de 29 de abril de 1977, do Conselho Estadual de Educação, o COLUN teve autorização para o funcionamento dos Cursos Técnicos, em nível de 2º grau, nas habilitações profissionais de Estatística, Assistente de Administração e Secretariado, obedecendo assim à proposta idealista de “qualificação para o trabalho”, que já vinha sendo disseminada para a educação das camadas populares em todo o país.

Em 1980, o COLUN foi reestruturado para oferecer ensino de 1º e 2º graus em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação pelo Ofício n. 54/80, de 06 de agosto de 1980, pela Fundação Universidade do Maranhão, transferindo-se para o bairro da Vila Palmeira, na periferia de São Luís, onde passou então a funcionar em dois prédios: um para os alunos de 1º grau e outro para os do 2º grau. Após certo período de funcionamento, possibilitou aos seus alunos a iniciação do trabalho no Núcleo de Produção, que oferecia diversas oficinas profissionalizantes, tais como: marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia e educação para o lar. Estas oficinas tinham por objetivo preparar os alunos para desempenhar atividades profissionais de baixa remuneração no mercado, ratificando um modelo de educação cada vez mais precário e excludente. Pois, como afirma Adorno (1996, p. 396):

[...] O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de “*educação popular*” não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe dava certo sentido –, perdeu sua atualidade. Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíam inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites.

Posteriormente, com a Lei n.7.044/82, o Estado acabou estabelecendo o caráter facultativo do segundo grau profissional, reafirmando a escola como espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo, fragilizando e desqualificando mais ainda a educação profissional. Pois, segundo Kuenzer (2007, p. 25),

Os historicamente excluídos destes benefícios, que teimosamente se mantiveram na escola, não colheram aí os necessários frutos que permitissem a superação de sua situação de classe, posto que a “qualidade” desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência no fragmento, não correspondia à “qualidade” necessária para superar a sociedade de classe que alimenta a acumulação capitalista.

Em meio a esse ciclo excludente, em 17 de junho de 1982, o COLUN teve o seu Regimento Interno aprovado e, declarada a regularidade dos estudos ali efetuados, pelas Portarias n. 215 e 216 da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura.

Com base em informações contidas em documentos arquivados na secretaria do COLUN, a grade curricular do 2º grau no período de 1982 a 1984 continha as seguintes habilitações básicas: Administração (2.370 horas), Mecânica (2.460 horas), Saúde (2.490 horas), Construção Civil (2.490 horas) e Eletricidade (2.400 horas), conforme os Anexos C, D, E, F e G. Além disso, no período de 1984 a 1986, o colégio oferecia em nível médio o Curso de Magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau (2.730 horas), que, por ser denominado também de “Curso Normal”, apresentava uma estrutura curricular diferenciada, com maior enfoque nas disciplinas específicas e instrumentais do que nas disciplinas de formação geral (ANEXO H), não tendo uma relação direta com a exigência da preparação dos alunos para o ensino superior, demonstrando assim a histórica dualidade na educação brasileira.

Em 05 de maio de 1988, o Regimento Interno do Colégio Universitário foi novamente reformulado e declarada a regularidade dos estudos referentes ao Ensino de 1º Grau e ao Ensino de 2º Grau, com Habilitações em Magistério de 1ª à 4ª Série de 1º Grau e Assistente de Administração, através da Portaria n. 58/88, da Secretaria de Ensino de 2º Grau - SESG/MEC.

Oficialmente, a partir da aprovação do Regimento Interno do Colégio Universitário, no ano de 1988, o Ensino de 1º e 2º Graus desta escola passou a ser organizado de acordo com as exigências da Lei n.7.044/82. Esse fato pode ser constatado no seu Capítulo II do Título I, que destaca como primeiro objetivo específico do Colégio Universitário: “Oferecer ensino de 1º e 2º graus, proporcionando ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação e qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Tal objetivo educacional suscita a seguinte reflexão: nos moldes dessa organização de ensino, que passa a ter a marca da formação para o trabalho, como seria a preparação do indivíduo para o exercício consciente da cidadania?

É neste ponto que as contribuições adornianas fazem-se extremamente necessárias para repensarmos a educação no contexto global da ciência e da tecnologia, onde o termo cidadania tem sido usado muito mais para inculcar uma visão ilusória do processo de emancipação, camuflando as mazelas existentes e mantendo o povo sob o domínio dos interesses das elites. A educação, tal como vista por Adorno (1995a), tem um sentido oposto; sua finalidade é evitar o retorno da barbárie, criando condições para que os indivíduos conquistem a autonomia e a resistência através de uma conscientização crítica.

Nas Seções II e III, do Capítulo I no Título IV do referido Regimento, fica determinado que o Ensino de 1º Grau do COLUN será estruturado em regime integral, seriado anual, com duração de oito anos letivos, proporcionando ao discente formação geral com a preparação para o trabalho. Com relação ao Ensino de 2º Grau, este se destinará à formação do adolescente, com duração de três anos letivos, através do ensino de Formação Geral com a preparação para o trabalho e/ou formação profissional, oferecendo condições para prosseguimento de estudos de nível superior e atuação profissional. Consta na Seção III, que o COLUN oferecerá Preparação para o trabalho (nas áreas de Construção Civil, Eletricidade e Administração) e Habilitações Profissionais (Magistério de 1ª à 4ª Série do 1º Grau e Assistente de Administração).

Ainda de acordo com as informações colhidas, no ano de 1990, o COLUN passou a oferecer na grade curricular do 2º grau o Curso Técnico Assistente de Administração com 2.820 horas (ANEXO I), que, posteriormente, recebeu o nome de Curso Técnico de Administração, aumentando sua carga horária para 2.850 horas (ANEXO J), intensificando-se assim a preocupação da escola em acompanhar as prescrições gerais em torno da qualificação profissional ditadas pela hegemonia do sistema capitalista nos anos 90.

Matias (2003), analisando o período de 1994 a 1996 no Brasil, observou que apesar do aumento de 7,6% na totalidade de oferta de matrículas, esse crescimento não se apresentou de forma homogênea no conjunto das habilitações profissionais. A habilitação profissional de Técnico em Processamento de Dados apresentou um significativo crescimento de 39,4% e a habilitação de Assistente de Administração de 32,9%, enquanto que outras habilitações apresentaram um crescimento menor do que 7%, tais como Magistério de

primeiro grau (4,8%), Técnico em Contabilidade (4,5%), Auxiliar de Contabilidade (6,9%) e Técnico em Mecânica (2,5%). A autora conclui que “As habilitações acima, com exceção da mecânica, estão relacionadas a ocupações do setor público e de comércio e serviços as quais são profissões mal remuneradas e pouco valorizadas” (MATIAS, 2003, p. 28). Tal situação está relacionada com a desvalorização social das profissões no mercado, quando não se tem um aprofundamento teórico-crítico das questões históricas, sociais e econômicas existentes.

Em face do novo Estatuto da UFMA, aprovado pela Resolução n. 17/98, do Conselho Universitário, de 22 de dezembro de 1998, pelo Parecer n. 472/99, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e pela Portaria Ministerial n. 1.216-MEC, de 30 de julho de 1999, o COLUN propõe mudanças em seu Regimento Interno nas perspectivas de atender e acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, bem como as orientações contidas no art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96) que indica a preparação para o exercício de profissões no ensino médio. No entanto, a reformulação proposta não chegou a ser votada, ficando suas propostas apenas no papel. (ANEXO L)

A partir dos anos 2000, após a criação do Decreto n. 2.208/97 que regulamentou a reforma curricular da educação profissional de nível técnico independente do ensino médio, o COLUN passou a ofertar os Cursos Técnicos Pós-Médio de Administração (1.410 horas), Meio Ambiente (1.140 horas) e Enfermagem (1.890) na forma modular (ANEXOS M, N, O), centrando suas atenções nas habilidades e competências profissionais, voltadas para atender aos requisitos do crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, mesmo sob condições precárias de recursos humanos e materiais.

A educação profissional foi se desenhando no COLUN conforme os moldes da adaptação para o mercado de trabalho, sem uma discussão consciente dos objetivos a que se propunha. Conforme Adorno (1995a), a educação deve se contrapor à fragmentação pelas competências, pois esta só reforça a menoridade autoinculpável, o conformismo, o autoritarismo e o individualismo, obstando inconscientemente a identidade e a autonomia dos alunos, dentro e fora do mundo do trabalho.

Nessa mesma década, o COLUN se insere na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, denominada atualmente Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir daí, a escola passa a ter duas identidades: Colégio Técnico e Escola de Aplicação. A ideia da dupla identidade traz à tona antigos fetiches educacionais como o da “qualificação profissional integral”, embora na sua gênese a qualificação já traga consigo a ideia da fragmentação.

Todavia, é importante ressaltar que a partir de 2004, o COLUN passa a receber suporte do Programa TEC NEP via SETEC/MEC para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, através do oferecimento de cursos de formação e recursos disponibilizados pela rede federal. Destaco nesse período, a participação do colégio no curso “Procedimentos básicos para inserção, permanência e saída com sucesso de Pessoas com Necessidades Educacionais na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica” promovido pelo Programa TEC NEP, que resultou no projeto de implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) na escola.

Através da Ordem Interna n. 02, de 17 de março de 2005, o COLUN implanta o NAPNEE com o objetivo de elaborar e executar projetos para dar à escola a possibilidade de inclusão escolar. (ANEXO P)

É importante reconhecer que o COLUN apresentou dificuldades para se adequar a essas novas circunstâncias, pois não havia na escola uma proposta político-pedagógica que contemplasse os princípios da inclusão, nem mesmo recursos humanos e materiais suficientes para a estruturação desse trabalho. Como afirma Ainscow (1997, p. 22), “[...] as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são em muitos casos, mudanças profundas:”

Por outro lado, em 2005, como o ingresso dos primeiros alunos com deficiência visual nos Cursos Técnicos (dois com cegueira no Curso de Administração e um com baixa visão no Curso do Meio Ambiente), o COLUN passou a vivenciar contradições, antes ainda não percebidas, engendrando novas ações no sentido de enfrentar o desafio de se adequar para atender às necessidades desses alunos. Dentre estas ações, coordenadas pelo NAPNEE, podemos destacar a aquisição de recursos e equipamentos especializados, a realização de seminários, encontros e cursos de formação continuada voltados para a área da inclusão escolar.

A Figura 2, encontrada no arquivo de fotos do NAPNEE, mostra o I Seminário de Educação Especial Profissional do Maranhão - SEEPRO/MA, realizado pelo COLUN em conjunto com outras escolas federais de educação profissional do estado do Maranhão, logo no início da entrada desses alunos na escola em 2005.

FIGURA 2 - I Seminário de Educação Especial Profissional do Maranhão – SEEPRO/MA realizado em 2005.



Fonte: Arquivo do NAPNEE/COLUN

Ainscow (1997, p. 22) esclarece que a presença de alunos que “[...] não correspondem ao *menu* preexistente na escola encoraja, de alguma forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entreatudem na experimentação de novas respostas educativas”.

A partir do ano de 2006, o COLUN foi transferido do bairro da Vila Palmeira para o Campus do Bacanga na UFMA, onde permanece até hoje. O novo prédio (composto de 15 salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências básicas e informática, banheiros adaptados, área administrativa e quadra poliesportiva), construído pelo Estado (em área cedida pela UFMA) com recursos financeiros oriundos do Projeto Alvorada³⁷ e do Ministério da Educação, não comportou toda a demanda existente, tendo reduzido grande parte do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental.

Por outro lado, a transferência do COLUN para o Campus da UFMA trouxe uma maior visibilidade para suas ações educativas, e com ela a esperança da “mudança”, ou seja, transformar-se num “laboratório de experiências pedagógicas inovadoras” para a Universidade. Cabe destacar, que essa “tão sonhada” transformação precisa ser consciente, como afirma Adorno (1995a, p.185), pois, “[...] quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil”. Assim, as tentativas de transformar são logo condenadas à impotência, porque não estamos imunes à potência da ordenação e adaptação do existente.

³⁷ Trata-se de um projeto do Governo Federal que concentra esforços em programas de educação básica, saúde preventiva e geração de trabalho e renda, por meio da parceria dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil organizada.

O COLUN passou então a desenvolver diversos projetos de extensão na área da inclusão escolar³⁸, através de percerias estabelecidas pelo NAPNEE. A aproximação dos estagiários dos cursos de licenciatura da UFMA, no desenvolvimento desses estudos e projetos, colocou como horizonte a possibilidade de construção de uma experiência escolar para além do modelo pautado na racionalidade técnica, que impõe um tipo “ideal” de docente a ser copiado pelos estagiários nos seus “laboratórios” de atuação.

No ano de 2007, em meio a um turbilhão de impasses e contradições, o COLUN teve seus Cursos Técnicos (Administração, Meio Ambiente e Enfermagem) devidamente cadastrados no MEC, consolidando a sua identidade como Escola Técnica.

Mais tarde, no ano de 2008, ingressam mais três alunos com deficiência visual (baixa visão) no Curso Técnico do Meio Ambiente. De acordo com o levantamento realizado, no período entre 2005 a 2009, a escola teve um total de seis alunos com deficiência visual no Ensino Técnico. Entretanto, apenas três desses alunos chegaram a concluir os cursos. Cabe ressaltar que, no COLUN, existe uma constante evasão escolar no ensino técnico, mas a escola ainda não dispõe de um levantamento estatístico sobre a quantidade total de alunos evadidos por ano nessa modalidade de ensino, nem mesmo estudos específicos sobre as causas dessa evasão. Contudo, observei que alguns desses alunos acabam ingressando no ensino superior ou no próprio mercado de trabalho, antes mesmo de concluir os referidos cursos.

Com a Lei n. 11.892/2008, cria-se no Brasil um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica no país, estruturado a partir da transformação dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mesmo com todas as promessas de transformação anunciadas pelo governo, as quais geraram divisão de opiniões entre os profissionais, o COLUN consegue resistir à adesão da nova lei. Fica evidenciado nesse momento histórico que a escola, mesmo estando inserida em um sistema educacional dual, autoritário e excludente, pode se tornar resistente na medida em que buscou refletir criticamente sobre a realidade.

No ano de 2008, o COLUN propõe então uma nova reformulação do seu Regimento Interno, a partir das alterações que já haviam sido pensadas anteriormente, e que já estavam se tornando obsoletas. Para efeito desta pesquisa, analisarei agora os aspectos do

³⁸ Dentre os projetos de extensão desenvolvidos através do NAPNEE estão: Projeto Além da visão: uma proposta de percepção das artes visuais; Proyecto Allende: uma proposta de ensino da língua espanhola para alunos com deficiência visual; Projeto Aprendendo a Envelhecer Entrando em Cena; Cursos de Aprendizagem do Sistema Braille e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outros.

novo Regimento Interno, que foi homologado pelo Conselho Diretor da escola no dia 15 de outubro de 2010 (ANEXO Q). De acordo com o art. 2º do Cap. I desse novo Regimento, o COLUN pode oferecer os seguintes Níveis e Modalidades de Ensino:

- I. Fundamental
- II. Médio;
- III. Técnico, aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenha sido aprovado em processo seletivo;
- IV. Educação de Jovens e Adultos.

Desses quatro níveis e modalidades de ensino citados, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda não foi implantada na escola. De acordo com o Parágrafo Único do art. 2º do Cap. I do Regimento Interno, o COLUN pode oferecer ainda cursos de capacitação para pessoas da comunidade.

Conforme o art.4º do Cap.II do seu Regimento Interno, que trata das finalidades gerais do COLUN, destaquei três itens que considero importantes para a caracterização do atual ensino profissionalizante:

- A Preparação e orientação básica do educando para a sua integração no mundo do trabalho, com as habilidades que garantam seu exercício profissional e permitam acompanhar as mudanças que venham a ocorrer no mercado de trabalho;
- A autonomia intelectual como condição de formação plena da cidadania;
- O desenvolvimento e a difusão do conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica, a participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber.

Há uma ambiguidade entre essas finalidades, pois ao mesmo tempo em que se evidencia a preparação dos alunos para atender as demandas do mundo do trabalho como fim da educação, coloca-se o desenvolvimento da autonomia intelectual como condição de formação plena da cidadania e o desenvolvimento do conhecimento para o exercício da reflexão crítica como metas educacionais. De acordo com a percepção adorniana, a educação para a autonomia e resistência não pode estar direcionada apenas para os meios, mas para a superação da alienação e das ideologias postas.

Com relação ao exercício da reflexão crítica, Costa (2005, p. 64) esclarece, com base na Teoria Crítica, que a autorreflexão só configura-se educativa em dois sentidos: “[...] no esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica, presentes no sistema burguês e na revelação de verdades não intencionais, podendo conter imagens

fugidias de uma sociedade diferente.” É nessa direção que o pensar sobre a realidade educativa leva à resistência, humanização e desbarbarização.

A ambiguidade também está presente nos objetivos gerais do COLUN que, conforme o art. 5º do Cap. IV do seu referido Regimento Interno propõe o oferecimento da Educação Básica (Ensinos Fundamental, Médio, Educação Profissional Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos – EJA), “proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e o aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania”. Aparece aqui, mais uma vez, os meios em detrimento dos fins, evidenciando-se a formação integral, e ao mesmo tempo, o aprimoramento das capacidades para o trabalho e o livre exercício da cidadania.

Na perspectiva da Teoria Crítica, a formação voltada para o trabalho não pode ser integral, quando visa apenas à reprodução e à adaptação para atender as demandas do mercado. Uma formação integral jamais pode estar atrelada a ideologia da “livre cidadania” que, diga-se de passagem, nunca se materializou na sociedade de classes, haja vista que nesse modelo de sociedade, como bem enfatiza Adorno (2002), o ser humano não tem liberdade para escolher suas próprias condições de trabalho e de vida.

Embora a reformulação do Regimento Interno do COLUN tenha sido feita recentemente, torna-se necessária uma reflexão constante dos porquês e para quês da educação desenvolvida na escola. O objetivo primordial não deve ser a simples preparação para o mercado, mas para elevar o nível de consciência e tornar os indivíduos resistentes, sensíveis e aptos à experiência, inclusive no mundo do trabalho.

Na Seção IV do Regimento Interno, que trata especificamente do Ensino Profissional, no seu art. 55, a Educação Profissional, integrada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. No seu art. 56, a Educação Profissional no COLUN apresenta os seguintes objetivos:

- I. Promover a transição entre a escola e o trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II. Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio;
- III. Especificar, aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos;
- IV. Qualificar jovens e adultos, em nível médio e fundamental para a inserção no mundo do trabalho.

Embora reconhecendo a importância da educação profissional para a inclusão laboral dos indivíduos, penso que o propósito educacional não deve ser apenas a capacitação ou qualificação, visando somente ao acesso dos alunos a uma determinada área no mercado de trabalho, mas promover uma formação humana, para além da racionalização técnica e da adaptação social vigente.

Considerando o pensamento de Adorno (1995), existe uma ambiguidade no conceito de educação para a adaptação e para a racionalização. O indivíduo deve se adaptar para se reconhecer na cultura e se orientar no mundo, não para negar suas singularidades ou se submeter às leis e regras já estabelecidas. Assim,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...] (p. 143).

Dito isto, devemos questionar a serviço de quem a educação profissional está e quais os saberes que ela tem produzido. Pensar sobre essas questões pode ser revolucionário, na medida em que passamos a tomar consciência dos problemas existentes, tanto no âmbito da escola quanto fora dela, pois, como enfatiza Costa (2005), o pensar sobre a realidade traz a possibilidade de enfrentamento para a superação do trabalho vinculado à renúncia e ao sofrimento.

Outro ponto a ser destacado, a partir da nova reformulação do Regimento Interno em 2010, é que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que já havia sido implantado desde 2005, torna-se finalmente parte da estrutura organizacional da escola. De acordo com a Seção VIII, art. 16 do referido Regimento Interno, o NAPNEE constitui-se um órgão que tem por finalidade oferecer suporte ao desenvolvimento de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos que necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis nas vias comuns de ensino, disponibilizando serviços e recursos próprios para este atendimento, objetivando a autonomia e independência dos alunos dentro e fora da escola.

Penso que a oficialização do NAPNEE representa uma conquista para a escola, na medida em que ela passa a reconhecer o seu papel na busca de melhores condições de igualdade de acesso e permanência dos alunos na escola, desmistificando a ideia equivocada do atendimento educacional especializado como substitutivo à escolarização.

Conforme preconiza Adorno (2002, 1996, 1995 e 1985), a educação na sociedade burguesa possui os germes tanto da reprodução quanto da emancipação. Assim, embora o COLUN possua o germe da ordenação e reprodução, considero que a inclusão de alunos com deficiência, vivenciada nos últimos anos, poderá contribuir para repensar a realidade escolar, apontando caminhos para a construção de uma proposta educacional mais humanizada, adequada à diversidade dos seus alunos.

Urge que o COLUN busque a maioria na construção do seu projeto político-pedagógico, no qual a educação profissional seja pensada como um processo dialético inacabado, não para formar alunos comuns e adaptados ao modelo vigente, mas indivíduos resistentes e livres pensantes, capazes de se reconhecer na cultura, na escola e no mundo do trabalho.

3.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados

A caracterização dos informantes da pesquisa foi a segunda etapa do trabalho de campo, constando da primeira questão da entrevista, a ser organizada em dois momentos distintos: primeiramente, a caracterização dos profissionais que atuam na Educação Profissional e, em seguida, a dos alunos com deficiência egressos do Ensino Técnico pesquisados, como consta dos Quadros 1 e 2, seguida dos comentários analíticos.

Cabe ressaltar que, nesses dois momentos, a identificação dos sujeitos pesquisados (alunos com deficiência e profissionais do Ensino Técnico do COLUN) será feita por meio de nomes fictícios, objetivando assegurar o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes do estudo.

No primeiro momento, para a caracterização dos profissionais que atuam nos cursos técnicos do COLUN, sujeitos do meu estudo, foram considerados os seguintes aspectos: sexo, tempo de serviço na escola, tempo de atuação no Ensino Técnico e formação profissional.

QUADRO 1 - Caracterização dos profissionais

Nº	Nome (fictício)	Sexo	Tempo de serviço na escola	Tempo de atuação no Ensino Técnico	Formação
01	Minerva	Feminino	30 anos	4 anos	-Graduação em Pedagogia (Licenciatura); -Especialização em Planejamento Educacional; -Mestrado em Educação.
02	Artêmis	Feminino	17 anos	4 anos	-Graduação em Pedagogia (Licenciatura); -Especialização em Psicopedagogia.
03	Éolo	Masculino	5 anos	5 anos	-Graduação em Administração (Bacharelado) e Formação Pedagógica para Docência em Educação Básica e Profissional (Esquema I); -Especialização em Gestão de Pessoas – Recursos Humanos.
04	Cronos	Masculino	4 anos	3 anos	-Graduação em Química (Licenciatura) e Química Industrial (Bacharelado); -Mestrado em Química; -Doutorado em Química.
05	Deméter	Feminino	22 anos	22 anos	-Graduada em Administração (Bacharelado e Licenciatura); Especialização em Recursos Humanos.
06	Eros	Masculino	19 anos	13 anos	-Graduação em Matemática (Licenciatura); -Especialização em Planejamento Educacional.
07	Athena	Feminino	15 anos	4 anos	-Graduação em Letras (Licenciatura); -Especialização em Planejamento Educacional de Nível Superior.
08	Morfeu	Masculino	14 anos	9 anos	-Graduação em Geografia (Licenciatura); -Especialização em Planejamento Ambiental.
09	Dionísio	Masculino	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	-Graduação em Geografia (Licenciatura) e Graduando em Geografia (Bacharelado); -Especialização em MBA em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social; -Mestrando em Sensoriamento Remoto.
10	Hermes	Masculino	18 anos	9 anos	-Graduação em Geografia (Licenciatura); -Especialização em Geografia Aplicada ao Planejamento Ambiental.
11	Hera	Feminino	19 anos	1 ano	-Graduação em Química (Licenciatura); -Especialização em Informática na Educação.

Conforme mostra o Quadro 1, participaram da pesquisa 11 profissionais docentes que atuam no Ensino Básico e Técnico: cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino; uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica e nove professores que atuaram diretamente em sala de aula com os alunos com deficiência nos Cursos Técnicos de Administração e Meio Ambiente, no período de 2005 a 2009. Atualmente dois destes exercem

também a função de coordenadores dos cursos técnicos do Meio Ambiente e de Administração. Além disso, duas dessas docentes não estão mais exercendo atividades na área profissionalizante; atualmente, uma é professora do Ensino Fundamental e a outra exerce a função de coordenadora do Ensino Médio.

No que se refere ao tempo de serviço na escola, 72,73% dos profissionais pesquisados possuem uma vasta experiência educacional, entre quatorze e trinta anos de prática docente no COLUN, enquanto que apenas 27,27% possuem um menor tempo de serviço, entre dois anos e meio a cinco anos de experiência na escola.

Com relação ao tempo de atuação no Ensino Técnico, 63,64% dos profissionais pesquisados têm uma experiência relativamente curta no Ensino Técnico, entre 2 anos e meio a 5 anos de prática docente na área técnico-profissionalizante. Enquanto que apenas 36,36% possuem um tempo maior de experiência na área, entre 9 a 22 anos. Segundo informações dos profissionais com maior experiência na área técnica, alguns estão atuando desde a criação dos cursos pós-médios no início da década de 2000 e dois deles trabalham nessa área desde a década de 90, época em que o Curso Técnico de Administração ainda funcionava concomitante com o Ensino Médio na escola.

Quanto à formação, 100% do universo pesquisado possuem nível superior, sendo graduados e especializados nas suas respectivas áreas. Dos onze profissionais pesquisados, dez possuem licenciatura, apenas um possui bacharelado e Formação Pedagógica para Docência em Educação Básica e Profissional (Esquema I). Dentre estes, um tem doutorado, um tem mestrado e um, atualmente, está cursando mestrado em sua área de atuação.

Portanto, com base nos dados obtidos, 100% dos profissionais que realizaram atividades com alunos com deficiência no Ensino Técnico desempenham suas funções em condições satisfatórias de trabalho. Contudo, apesar de os profissionais possuírem formação adequada e alguns já apresentarem uma vasta experiência profissional na área, considero que a formação docente precisa ter um caráter processual, na busca permanente de um conhecimento mais aprofundado sobre os reais aspectos que envolvem o processo educativo.

Com relação a essa formação, cabe ressaltar que ela não deve ser tratada apenas como um acúmulo de cursos e técnicas, dissociados da realidade, todavia como um processo reflexivo e crítico sobre a prática profissional, possibilitando aos docentes a saída da sua autoinculpável menoridade, dando-lhes resistência e coragem para enfrentar com autonomia os desafios educacionais na atualidade. Pois, para Adorno (1995a), a educação para a resistência é a única possibilidade efetiva de emancipação.

No segundo momento, com o intuito de caracterizar os alunos com deficiência pesquisados, considere alguns aspectos como: idade, sexo, tipo de deficiência, ano de início e conclusão do curso técnico, nível de escolaridade atual, local de trabalho, função exercida e outras atividades já realizadas anteriormente.

QUADRO 2- Caracterização dos alunos com deficiência

Nome (fictício) e Idade	Sexo	Tipo de deficiência/ Origem	Curso Técnico concluído	Ano de início e conclusão do curso	Nível de escolaridade	Função atual	Atividades exercidas anteriormente
Hefesto 35 anos	Masculino	Cegueira (Adquirida)	Administração	2005 - 2007	3ª Grau completo (Pedagogia)	Agente Administrativo (concursado), exerce a função de Transcritor Braille.	Professor de Braille (contratado);
Apolo 51 anos	Masculino	Baixa Visão (Hereditária)	Meio Ambiente	2005 - 2008	Cursando o 3º Grau (Direito)	Desempregado	Motorista autônomo (antes da redução da visão) e Câmara Escura (contratado)
Zeus 28 anos	Masculino	Baixa Visão (Congênita)	Meio Ambiente	2007 - 2009	Cursando o 3º Grau (História)	Serviços Gerais (concursado), exerce a função de Agente Administrativo como recepcionista.	Auxiliar de Serviços Gerais (contratado)

De acordo com os dados contidos no Quadro 2, participaram da pesquisa três alunos com deficiência visual, todos do sexo masculino, com idade entre 28 e 51 anos, sendo dois egressos do Curso Técnico do Meio Ambiente e um egresso do Curso Técnico de Administração. Fica demonstrado, também, que dois desses alunos realizaram o curso, praticamente, na mesma época, um no Curso de Administração e outro no Curso do Meio Ambiente, iniciando juntos em 2005 e concluindo, o primeiro, no final do ano de 2007, e o segundo, em meados do ano de 2008. Já o terceiro, fez o Curso do Meio Ambiente, iniciando em 2007 e concluindo, mais recentemente, em 2009.

Os alunos com deficiência, sujeitos da pesquisa, possuem histórias de vida diferentes, porém apresentam algumas semelhanças no que se refere as suas crenças, pensamentos, escolhas, participação e enfrentamento dos problemas vivenciados no contexto

socioeconômico onde estão inseridos.

Hefesto tem 35 anos, é natural de São Luís – MA, solteiro, mora com o pai, a mãe e com três irmãs, tem deficiência visual – cegueira, adquirida aos doze anos de idade, decorrente de um traumatismo que ocasionou a lesão no nervo óptico. Concluiu o curso técnico no COLUN no ano de 2007, onde passou, a partir daí, a ministrar aulas de Braille através de serviços prestados, durante dois anos. Foi concursado há dois anos para o cargo de agente administrativo na rede federal de ensino, onde exerce a função de transcritor Braille, nos turnos matutino e vespertino. Concluiu o curso de Pedagogia no final do ano de 2010, cursado em uma faculdade particular no horário noturno.

Apolo tem 51 anos, é natural de São Luís – MA, mora com a ex-esposa, duas filhas e uma neta, tem deficiência visual - baixa visão, decorrente de uma distrofia hereditária progressiva denominada Retinose Pigmentar. Antes da redução da visão, trabalhava como motorista autônomo, mas, com a progressão da patologia oftálmica (Retinose Pigmentar) não pôde mais exercer a profissão. Passou a desempenhar a atividade de Câmara Escura em uma maternidade municipal, permanecendo nessa função até o término do contrato. Concluiu o curso técnico em 2008 no COLUN. Encontra-se desempregado há cinco meses e ainda não conseguiu desenvolver atividades profissionais na sua área técnica de formação. Atualmente, está fazendo o curso de Direito na UFMA, no horário matutino.

Zeus tem 28 anos, é natural de São Luís – MA, solteiro, mora com a mãe e um irmão, tem deficiência visual - baixa visão, decorrente de uma catarata congênita em ambos os olhos. Trabalhou durante dois anos e meio como Auxiliar de Serviços Gerais na rede estadual de ensino, através de serviços prestados. Concluiu o curso técnico no COLUN em 2009, porém, ainda não está desenvolvendo atividades profissionais nessa área. Há dois anos e meio, foi concursado para o cargo de serviços gerais na rede municipal de saúde, onde exerce a função de agente administrativo como recepcionista no horário noturno. Atualmente, está fazendo o curso de História na UFMA, no horário vespertino.

Com relação à deficiência apresentada pelos sujeitos pesquisados, foi possível constatar, através dos seus relatos e dos laudos médicos encontrados nas fichas de cadastro desses alunos no NAPNEE, o tipo e a origem da deficiência visual³⁹: um aluno possui cegueira de origem adquirida, decorrente de uma lesão no nervo óptico e os outros dois

³⁹ A deficiência visual pode ser classificada em dois tipos: cegueira e baixa visão. A cegueira pode ser definida como a perda total da visão até a ausência de projeção de luz, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como principal meio de leitura e escrita, além de outros recursos especiais para a sua educação. Já a baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção de erros refracionais comuns, permitindo ao indivíduo ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos especiais. (BRASIL, 2001d).

possuem baixa visão, sendo uma de origem congênita – catarata congênita e outra, de origem hereditária – retinose pigmentar.

Projeções da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo, dos quais 75% são provenientes de regiões considerados em desenvolvimento. O Brasil, segundo essa mesma fonte, deve apresentar taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão (BRASIL, 2001d).

Lamentavelmente, as estimativas acima não serão muito confortáveis para a sociedade brasileira, se essa não estiver devidamente preparada para atender corretamente toda a diversidade envolvida nesse fenômeno, que é, em parte, resultado de um contexto social e econômico que se reproduz no tempo, fruto de desigualdades surgidas no passado, e que ainda hoje tendem a se perpetuar, como o analfabetismo, a pobreza, a segregação, o preconceito e a marginalização social.

No que se refere ao grau de escolaridade foi possível verificar que todos os alunos pesquisados já estão no Ensino Superior: um já concluiu o curso de Pedagogia em uma faculdade particular e dois estão, atualmente, cursando a universidade pública (um faz o curso de Direito no turno matutino, e o outro, de História no horário vespertino). Este dado denota claramente o esforço e luta diária travada por cada um dos alunos com deficiência pesquisados na busca por conhecimento, por um futuro melhor e mais digno.

No que tange ao acesso ao trabalho, fica evidenciada a existência de um mercado cada vez mais dinâmico, seletivo e excludente. Esse processo mercadológico ao qual o trabalho está acoplado pode ser verificado na própria trajetória de vida do aluno Apolo que, aos 51 anos, sendo pai de família, encontra-se desempregado, não conseguindo desenvolver suas atividades profissionais na sua área técnica de formação.

Durante a caracterização dos alunos, também, foi possível identificar as suas percepções sobre o mundo do trabalho e a relação das atividades profissionais exercidas com o curso técnico concluído. Quando indagado sobre os fatores que dificultam o ingresso do Técnico do Meio Ambiente no mundo do trabalho, Apolo destacou a existência de irregularidades nas empresas e abusos cometidos por parte dos gestores, agravados pela falta de uma fiscalização mais rigorosa pelos órgãos competentes. Ele declara:

Em termos de competência, eu estou preparado. Com certeza as pessoas que têm esse curso hoje já concluído estão em condições de assumirem qualquer função nessa área. Mas, têm que ainda se confrontar com os gestores, que colocam nessa

função os seus apadrinhados que, muitas das vezes, não têm esse conhecimento. Não tem uma fiscalização nessas empresas pelos órgãos competentes, pelo Conselho Regional de Química, pelo CREA, onde esse profissional também pode estar registrado. (Aluno Apolo).

Outro ponto, evidenciado na fala do aluno Apolo, é que a qualificação técnica profissional, por si só, não é garantia da entrada da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Não há uma relação direta entre qualificação e trabalho inclusivo, se as portas das empresas não estiverem abertas para a experiência da inclusão.

No tocante às dificuldades de ingresso do trabalhador com deficiência no mundo de trabalho, Apolo destaca ainda outros agravantes impostos pelo mercado, como a discriminação motivada pelos atuais estereótipos sociais relacionados com a maturidade e a potencialidade laboral das pessoas com deficiência.

Com relação à pessoa com deficiência, tem mais uma barreira: as empresas sempre dizem que não estão preparadas para contratar e receber essas pessoas. Na hora de contratar um técnico com deficiência visual, a questão da química vem sempre na frente. Como se a pessoa fosse trabalhar só com a questão da química. O meio ambiente não é só a parte química, tem que ser trabalhada desde a vegetação, o solo, a cidade, o processo de acesso, até mesmo a questão cultural. [...] Aí vem o ato mais criminoso da história que é a discriminação contra a idade maior. Se a pessoa tem mais de 40 anos, o mercado está totalmente fechado para essa pessoa na área privada. Hoje, a contratação dessas pessoas é mais através de concurso público. Na área privada, eles são mesmos é excluídos. (Aluno Apolo).

Essa imagem estereotipada em torno das capacidades laborais da pessoa com deficiência foi historicamente marcada pelo preconceito, discriminação e segregação. A forma de organização social vigente, os atuais avanços tecnológicos que vêm exigindo novas demandas na sociedade, agravada pelo mito de que, com a idade avançada, as pessoas vão deixando de aprender e produzir, faz com que muitos indivíduos não consigam se manter no mercado de trabalho e se apropriar desses novos saberes, ficando à margem do processo laboral, com menores possibilidades de acesso a uma vida digna.

No entender de Costa (2005), esse cenário excludente tem se estabelecido como um fenômeno inerente ao próprio processo de globalização e desenvolvimento tecnológico, no qual são percebidas novas e antigas formas de discriminação, segregação, miséria e marginalização social. Ela afirma que

As regras desse padrão de desenvolvimento encontram-se, sobretudo, assentadas em medidas de competição extrema, na valorização dos indivíduos mais aptos, detentores de múltiplas qualificações, competências e habilidades para o exercício de uma mesma atividade, em função da lógica do mercado e em detrimento da demanda humana desses indivíduos. (p. 21).

Ainda sobre a questão do exercício profissional, foi possível verificar que dois dos alunos pesquisados foram concursados recentemente e já estão desempenhando atividades laborais, um na rede de ensino federal e outro na rede de saúde municipal. Quando indagados sobre como se sentem no desempenho dessa nova função, afirmaram que estão ainda se adaptando a essa realidade, porém já conseguem perceber a importância do seu trabalho no meio social onde estão inseridos.

Tudo é muito novo para mim. Primeiro, comecei como aluno do curso técnico, depois me graduei em pedagogia, e hoje estou como concursado da UFMA, atuando como coordenador de um segmento da instituição que cuida do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, que é o NAPNEE. Apesar de ainda não conseguir desenvolver todo o potencial que tenho na coordenação desse trabalho, até mesmo por problemas de saúde, percebo que tenho muito a contribuir. (Aluno Hefesto).

Esta função para mim é nova. Mas, eu já tinha o conhecimento anterior que me ajudou bastante, através de cursos que fiz pelo SENAI e pela própria Associação de Pessoas com Deficiência Visual, que me orientou como trabalhar recepcionando pessoas. Eu estou gostando da função, estou desempenhando a função direitinho e me sentindo útil para a sociedade. (Aluno Zeus).

Nos relatos dos alunos pesquisados, fica evidenciado que o trabalho pode contribuir para a aceitação social, na medida em que eles enfatizam o quanto se sentem valorizados e partícipes no exercício da sua profissão, ao contribuírem para o desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Nesse processo, torna-se importante destacar o reconhecimento e a valorização das suas diferenças, bem como o apoio dos gestores e dos colegas de trabalho para que, de fato, essa aceitação aconteça.

Porém, a aceitação das diferenças humanas no ambiente de trabalho está para além do seu mero reconhecimento, pois a padronização imposta pelo trabalho e pelas exigências da qualificação não evita o sofrimento posto pela adaptação social vigente; ao contrário, apenas impede que os indivíduos se reconheçam e se diferenciem no meio laboral onde estão inseridos. Nesse ponto, vale ressaltar as afirmações de Adorno e Horkheimer (1985, p.190):

A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão. Se, outrora, os burgueses introjetavam a coação em si mesmos e nos trabalhadores como um dever de consciência, agora o homem inteiro tornou-se o sujeito-objeto da repressão.

A chamada qualificação profissional, que *a priori*, deveria contribuir para o fortalecimento da identidade do indivíduo e do seu interesse com o estudo profissional que

elegeu, acabou centrando-se no conhecimento formal e na técnica, não propiciando a aquisição de conhecimentos profissionais verdadeiramente úteis. Tal ocupação, como vista em Adorno (1995a), torna-se “peso morto”, aumentando apenas a autoalienação.

As falas dos alunos pesquisados, também revelam sentimentos contraditórios quanto aos critérios de competência exigidos no desempenho de suas funções, demonstrando seus anseios e angústias por ainda não conseguirem aplicar na prática todo o conhecimento formal adquirido ao longo do curso.

Costa (2005), com base em estudos adornianos, enfatiza que existe uma contradição entre a necessidade do trabalho para o reconhecimento social da pessoa com deficiência e a crise de sua concepção, vinculada à crise social. “Talvez, a sociedade burguesa, ao defender o trabalho como fundamental na vida do deficiente – como ocorre na vida dos demais indivíduos -, na verdade o esteja oprimindo ainda mais, não só no contexto de pessoas deficientes, mas, também, no humano geral”. (COSTA, 2005, 23).

Tais contradições, em torno da concepção do trabalho contemporâneo, podem ser encontradas na fala do aluno Zeus, que atualmente encontra-se desempenhando outra função profissional, ao colocar que o trabalho pode ser doloroso, dificultando inclusive a permanência e continuidade dos seus estudos. Assim ele afirma:

Eu já recebi várias propostas de emprego, uma da Vale do Rio Doce. Só que eles colocam que não vão me dar um horário especial para eu estudar e eu não quero trancar o meu curso para começar a trabalhar. Eu prefiro terminar logo o meu curso superior, para depois eu pensar nisso. (Aluno Zeus).

A busca pela qualificação desenfreada, para ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho, acaba provocando superstições e desviando os alunos do foco educacional, voltando-se apenas para as técnicas e automatismos do trabalho. Essa falsa focalização resulta no que Adorno (1995a) chama de “emancipação ilusória” dos alunos, ou seja, ao invés de se emanciparem, eles acabam ficando reféns de todo um conjunto de manipulações. Os resultados da pesquisa apontam que, mesmo diante de todas essas formas perversas de manipulação, os alunos com deficiência podem resistir e enfrentar as barreiras e dificuldades postas, desde que desenvolvam uma consciência crítica sobre esses atuais mecanismos de alienação e exploração humana. É o que acontece com Zeus nesse momento, que mesmo já tendo concluído o curso técnico, resolveu lutar e não se acomodar, priorizando a sua formação superior em detrimento do trabalho, supostamente vantajoso.

No que tange às atividades exercidas anteriormente pelos alunos pesquisados, foi possível verificar que se tratava de contratos de prestação de serviços, sem vínculo empregatício, tais como: Auxiliar de Serviços Gerais, Professor de Braille e Câmara Escura (revelação de raio-x).

Historicamente, a sociedade reservou às pessoas com deficiência um espaço marcado pelo estigma da incapacidade, improdutividade e segregação. Não raro, o mercado de trabalho determina padrões de profissão no qual o indivíduo com deficiência deve ser adaptado ou reabilitado, não sendo permitida a escolha da própria profissão, descartando de vez com a subjetividade humana.

Sobre essa desumanização posta pelo mercado de trabalho às pessoas com deficiência, Costa (2005) comenta:

O trabalho, sob a perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tal como destacam Adorno e Horkheimer, não pode ser considerado como alternativa para a satisfação pessoal e para a formação do indivíduo, pois as possibilidades da livre escolha no exercício profissional são eliminadas na sociedade burguesa, baseando-se o trabalho no pressuposto da necessidade e, conseqüentemente, tornando-se mais uma fonte de sofrimento, por apresentar-se como fundamental na vida do indivíduo com deficiência e gerador de tédio. (COSTA, 2005, p. 41).

Esses estigmas e sofrimentos relacionados ao trabalho ainda permanecem latentes na nossa contemporaneidade, podendo ser observados a seguir na fala do aluno Apolo, ao informar que após a redução da sua visão passou a desempenhar a função de Câmara Escura em uma maternidade municipal.

É uma função ideal para profissionais cegos, porque a pessoa tem que trabalhar no escuro o tempo todo, as películas não podem pegar luminosidade nenhuma. Depois da revelação é que vem o técnico vidente, verifica e avalia se a revelação deu certo ou não. Mas aqui, a maioria das instituições não contrata esse profissional. Para diminuir gastos com contratação, quem acaba fazendo esse trabalho é apenas o técnico. (Aluno Apolo).

A ideia do padrão “ideal” de profissão, presente nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, acaba dificultando a compreensão da realidade e o real entendimento dos problemas, podendo trazer como resultado o aumento do conformismo, da alienação e da segregação. Todavia, os resultados apontam que os germes da contradição também estão entranhados em suas mentes, mostrando que é possível pensar sobre a realidade e lutar pela sua transformação.

A educação profissional no COLUN não pode ser pensada como algo dado, desvinculado dos seus pressupostos históricos e das contradições sociais, políticas e econômicas vigentes, implica, sobretudo, um rompimento com o que Adorno (1995a) considera obstáculo para a emancipação, a “consciência coisificada”.

Considerei importante o trabalho de conhecer e caracterizar os diversos profissionais e alunos com deficiência pesquisados, pois a fala de cada um, suas concepções, aspirações e expectativas quanto à educação, o trabalho e ao futuro profissional, remete a saberes historicamente construídos, influenciados pela formação e pela experiência vivida.

3.3 Percepções e expectativas sobre a Educação Profissional de alunos com deficiência

Face às novas demandas por inclusão na educação e no mundo do trabalho, o estudo sobre a educação profissional de alunos com deficiência passou a representar uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente em uma sociedade que clama pela igualdade de direitos e pela valorização das diferenças humanas.

A terceira etapa da pesquisa está relacionada às percepções e expectativas dos sujeitos pesquisados sobre a Educação Profissional de alunos com deficiência. Inicialmente, analiso a visão dos profissionais sobre as finalidades da educação profissional na escola, em seguida, o porquê da escolha do curso pelos alunos e, por último, a importância da educação profissional para as pessoas com deficiência na perspectiva dos alunos e profissionais investigados.

De acordo com os dados levantados, 100% do universo dos profissionais pesquisados no COLUN consideraram que a finalidade central da educação profissional deve ser a qualificação e preparação dos alunos para atuar no mercado de trabalho. Na perspectiva dos docentes, a Educação Profissional tornou-se uma “ferramenta”⁴⁰ imprescindível para o cumprimento eficiente das exigências do mercado de trabalho, tais como: desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, qualificação rápida, produtividade e competitividade aceleradas.

Nós estamos trabalhando para que eles arranjem um emprego. Melhorem o

⁴⁰ Utilizei o termo “ferramenta” por retratar melhor a concepção liberal de educação, que não tem um fim em si mesma, se volta apenas para os meios – técnicas e ferramentas. Nessa perspectiva, a finalidade é preparar os alunos para o processo produtivo, desenvolvendo competências e habilidades profissionais, sem que eles tenham consciência do que estão fazendo ou produzindo.

conhecimento científico, para que possam competir no mercado de trabalho. Sem conhecimento, como os alunos irão competir? E para isso, nós temos que dar todas as ferramentas. (Professora Atena)

Considerando os cursos que nós temos e o encaminhamento que é dado, é formar os técnicos para o mercado de trabalho, dando a eles condições para que possam se integrar com qualidade. E nós temos visto o resultado, que graças à competência deles e do trabalho desenvolvido, eles têm entrado no mercado de trabalho sem dificuldade. (Professora Hera)

Eu acho que a educação profissional é voltada para a formação de um profissional que possa atuar em diferentes áreas. Nós temos aqui três cursos. No meu caso, que é o meio ambiente, lógico que é na questão ambiental. Administração, na área de administração. E enfermagem, na área de saúde. [...]. A finalidade é formar o profissional para exercer determinadas funções em uma empresa, portanto, no trabalho mesmo. (Professor Morfeu)

Bom, eu acho que ela é para atender um público que terminou o ensino médio e que não conseguiu adentrar no emprego. Fez uma opção pelo curso técnico para que possa acessar uma empresa, possa ter uma carreira profissional bem mais rápida do que uma graduação. Então, eu acredito que vise esse público que quer logo se empregar e ter uma qualificação técnica mais rápida do que a graduação dá. E mais prática também. (Professor Dionízio)

Os depoimentos docentes reforçam a ideia de que a formação técnica profissional, departamentalizada em diferentes áreas do saber, a ser apropriada de forma rápida pelos alunos, obscurece de razões objetivas, por se voltar apenas para os meios, ou seja, para a qualificação técnica. Para Adorno (1995a), essa relação atual com a técnica é patogênica e exagerada, visto que

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (p. 132-133).

Na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tal como enfatiza Adorno (1995a), a educação está para além da qualificação técnica; ela pode contribuir para a autorreflexão crítica e para o desenvolvimento da subjetividade humana. Assim, torna-se imperioso questionar que tipo de identidade se pretende formar nos cursos técnicos: sujeitos pensantes, críticos e autônomos para atuar na sociedade e no mundo do trabalho? Ou meros espectadores e consumidores, aptos apenas para atender às demandas do mercado e produzir a mais-valia?

Outra questão posta para discussão e reflexão refere-se à característica dual da formação profissional, que historicamente vem sendo disseminada para os alunos de classes populares, visando ao ordenamento e à adaptação vigente. Os discursos dos profissionais pesquisados retratam o caráter dualista da educação profissional, mostrando para quem, de

fato, ela se destina.

Tem gente que termina o ensino médio e diz assim: - Eu não quero fazer logo o ensino superior, quero logo é trabalhar. Quem quer fazer uma faculdade já é uma outra estratégia, já é outro mecanismo. Meu planejamento já vai ser prepará-lo para o vestibular. Às vezes, é o mesmo conteúdo de aula, mas a ótica já vai ser direcionada para o mercado de trabalho. No curso de Administração, por exemplo, a maioria já queria trabalhar em empresas. Eu até conversei com a professora B. e disse: - Esses meninos são tão jovens e já querem trabalhar. Meu planejamento vai ser para essa finalidade. Eu já ia preparando esses alunos, desde a postura, a conduta, até a maneira de como ele deve se apresentar. Não só a formação cultural, mas a postura de como chegar na empresa, como se portar diante de uma entrevista, como se expressar. Então, logo o planejamento já vai ser diferente. Já no ensino médio, eu não vou falar dessa conduta, eu deixo para lá. (Professora Atenas).

Principalmente para aquele aluno que tem certa dificuldade, principalmente financeira, pessoas de poder aquisitivo mais baixo. Embora, eu ache que o ideal seria que o aluno entrasse direto para a universidade. Mas, não é isso que o sistema capitalista impõe. Ele impõe essa coisa do trabalho, impõe determinadas condições que nem todo mundo chega à universidade. [...] Parece que a universidade está tão distante dele, que a primeira coisa que ele procura logo é um curso profissionalizante. (Professor Morfeu).

Se é para qualificar o profissional, subentende-se que existe um universo de pessoas não qualificadas. E quem são essas pessoas? Quem é esse público? No meu entender é aquele público que não teve uma continuidade nos seus estudos, aquele público que não ingressa diretamente no ensino superior. Então, entre a educação básica e o ensino superior, tem esse público que precisa estar pronto e habilitado para ser inserido no mercado de trabalho, já que a educação básica destina-se a uma formação geral e não profissional. Portanto, eu acho que é um público menos favorecido. (Professora Minerva).

Até que no começo você tinha pessoas na faixa etária de 30 a 40 anos. Mas, hoje não. Você já vê um público que é jovem, que tem entre 17 a 22 anos. É um público que é recém-saído do ensino médio e que quer logo ter um curso técnico como sendo um dos itens a mais do seu currículo. Essa é a característica que eu vejo aqui. (Professor Dionízio).

Na fala do professor Dionízio, fica evidenciado o quanto que as dinâmicas empresariais estão fortemente presentes nos espaços escolares, estabelecendo em suas entrelinhas um perfil ideal de aluno a ser qualificado: jovem, forte, recém-saído do ensino médio, com domínio de certos conteúdos, raciocínio rápido, facilidade para se adaptar e pouca experiência profissional. Características estas que se enquadram perfeitamente com a proposta liberal de adaptação e dominação vigentes.

No ensaio “Teoria da Semicultura”, Adorno (1996) defende que o processo sistemático de dominação pelos mecanismos políticos dominantes é resultante da pseudoformação, em que a cultura passa a ter um caráter adaptativo, de conformação à realidade. Nesse processo, o indivíduo supostamente qualificado e sempre bem informado de

tudo o que acontece no mundo globalizado da tecnologia e do trabalho não consegue produzir uma opinião crítica sobre a realidade na qual está inserido. Isto é,

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 409).

As temáticas sobre educação profissional, que historicamente sempre funcionou como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social dos alunos, vêm sendo alvo de acaloradas discussões e tensões políticas, contidas em várias leis e reformas educacionais contemporâneas. Essa afirmação pode ser constatada nas falas a seguir das professoras Deméter e Minerva.

Eu sempre tive uma visão ampla. Agora o governo mergulhou de cabeça e está dando todo o apoio. Nós precisamos de técnicos, nós precisamos de profissionais. Inclusive, está tendo vagas, tem oferta e não tem a procura, porque falta a qualificação. Então, o mercado brasileiro precisa dessa qualificação, principalmente de cursos técnicos profissionais. Sempre precisou, tanto é que eu tenho um leque grande de realidades vivenciais. Por exemplo, o aluno que era problemático quando se fazia conselho, no curso profissionalizante nunca teve problemas. Por que eles tinham uma visão profissional focada. O aluno já sai com uma profissão definida. (Professora Deméter).

Primeiro, eu acho que a educação profissional surge exatamente pela necessidade de qualificar profissionais para o mercado de trabalho. E compreendo que hoje as políticas nacionais voltadas para a educação profissional existem para dar esse fortalecimento da profissionalização, para ter esse público qualificado para o mercado de trabalho num país que tem como meta o seu próprio desenvolvimento. Se a educação é a via de formação de pessoas, de formação de profissionais, então a educação profissional existe para garantir o atendimento dessa necessidade do mercado. Então, sua finalidade é preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Por que o próprio objetivo da LDB é este: preparar o indivíduo na sua formação integral, pessoas críticas e prepará-los também para o exercício profissional. (Professora Minerva).

Circunscrevem-se nas leis e reformas educacionais brasileiras metas e discussões em torno da inclusão social, mas não são aprofundados os fatores subjetivos, políticos e históricos que interferem na implantação de tais propostas na escola, no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

O Brasil tem se comprometido oficialmente, por meio de diversas leis, resoluções, decretos e planos nacionais, com a formação profissional. A exemplo do Plano Nacional de

Educação – PNE, aprovado em 2001, que prevê em suas diretrizes operacionais diversas metas para a educação profissional, através do estabelecimento de parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, objetivando expandir a oferta de educação profissional e transformar, gradativamente, as unidades federais de ensino técnico em centros públicos de educação profissional para garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como referência para toda a rede de educação profissional. Meta esta, recentemente concretizada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o País.

Porém, é preciso ter cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções dessas propostas e políticas educacionais, em que as necessidades do mercado e do aluno-cliente-cidadão estão sempre sendo atendidas. Nesse contexto, a defesa da cidadania tornou-se uma abstração, indicando uma condição de generalização, não sendo determinada por nenhum elemento do real.

Como professor e educador, a minha finalidade é formar cidadãos. Cidadãos que estejam aptos para exercer a sua cidadania, principalmente no mundo do trabalho. Agora, eu imagino que a da escola também seja essa. Mas, seria importante que a escola deixasse bem claro qual a visão dela de futuro em relação à educação profissional. (Professor Éolo).

Embora nos pareça contraditório, o discurso ideológico da cidadania na educação profissional é perfeitamente coerente com o sistema excludente e discriminatório do mercado de trabalho, onde os indivíduos de classes menos favorecidas precisam supostamente estar incluídos.

De acordo com a perspectiva adorniana, quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, se distancia do genuíno saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, a pseudoformação está definitivamente posta. “No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.” (ADORNO, 1996, p.388-410).

Entretanto, os discursos dos profissionais não são uniformes; revelam que a perspectiva liberal da educação profissional vem sendo, aos poucos, repensada e substituída por uma visão mais realista e menos focalizada no mercado de trabalho. Tal assertiva pode ser constatada na seguinte fala da professora Artêmis:

Agora, permeada por essa formação, que é a especificidade do curso, se trabalha a

questão de valores, de como trabalhar esse profissional para atuar com públicos diferenciados no mercado de trabalho. Por exemplo, a disciplina de psicologia no curso de enfermagem trabalha a questão do atendimento ao público, de que forma, o olhar, o saber ouvir, como se dirigir a problemática de cada um. É muito importante, que além desse olhar para o profissional para atuar no mercado de trabalho, qualificando-o em uma determinada área, ter esse olhar humano, esse olhar sensível, de poder perceber exatamente a importância desse profissional nesse mercado de trabalho, essas relações. Não só relações de qualidade para coisas específicas da área, mas o conhecimento do ser na sua totalidade, em qualquer que seja a área: ambiental, administração ou enfermagem. (Professora Artêmis).

Adorno (1995a), com base no pensamento kantiano, afirma que a educação é a única possibilidade que o homem tem para desenvolver sua consciência crítica e sair do seu estado de menoridade, passando a se reconhecer como partícipe do processo histórico. Somente a partir dessa conscientização, alunos e profissionais poderão se tornar resistentes e comprometidos com a humanização.

Assim, diante das contradições e das novas expectativas sobre as finalidades do ensino profissional na escola, procurei indagar os alunos acerca dos motivos que os impulsionaram à escolha do curso técnico. Fica demonstrado nos relatos deles que a escolha do curso técnico foi motivada por fatores sociais internos e externos, como necessidades, cobranças e imposições advindas da própria conjuntura atual do mercado.

Assim que terminei o ensino médio eu fiz alguns cursos na área de informática, mas sempre almejava fazer um curso superior na área de administração. Mas, na época estava difícil para entrar. Tentei várias vezes, mais não obtive êxito. Não tinha base educacional para entrar em uma universidade pública e nem condições para bancar uma faculdade particular. Para não perder mais tempo e poder entrar no mercado de trabalho, em um tempo menor, optei pelo curso técnico. [...] Sabia que através desse curso era mais fácil conseguir ingressar em grandes empresas e ser reconhecido enquanto profissional. Considerando que a pessoa com deficiência não tem tantas oportunidades, ainda mais quando é cego total, precisa de uma qualificação melhor, então eu achei que o curso técnico ia me dar um maior embasamento, eu ia entrar mais rápido no mercado de trabalho, ainda mais porque o COLUN era uma instituição federal. (Aluno Hefesto).

[...] Assim que terminei o ensino médio, eu sempre pensei em fazer curso superior. Fiz vestibular, mas não passei. Mas, não desisti. Fiz mais outra vez, e não passei. Tentei de novo e agora fui aprovado. As portas do técnico eram mais rápidas. O curso tem apenas dois anos. O retorno financeiro é mais rápido do que o curso superior. O curso superior é mais longo, demora muito para ter retorno financeiro. Então, foi pela rapidez do curso técnico e pela sua facilidade. (Aluno Zeus).

Eu sempre fui muito preocupado com o meio ambiente e descobri que no COLUN havia o Curso Técnico em Meio Ambiente. Então, como naquela época eu tinha bastante tempo, resolvi procurar o COLUN para me inscrever nesse curso. [...] eu pensei: - Vou me qualificar para isso! Com certeza, no futuro, vão surgir vagas de emprego para essa área do meio ambiente e eu vou estar me encaixando em condições de igualdade com os outros profissionais da área. (Aluno Apolo).

Nas falas dos alunos ficam evidenciadas as dificuldades sentidas por eles para

ingressar em uma universidade pública e a necessidade da qualificação técnica para adentrar mais rápido no mercado de trabalho. Porém, o aluno Apolo destaca enfaticamente que o mero cumprimento da exigência da qualificação técnica não garante a entrada dos alunos no mercado de trabalho, pois ainda falta consciência das reais questões ambientais por parte dos gestores e da sociedade em geral.

Com essa qualificação eu imaginei que seria mais fácil encontrar uma vaga no mercado de trabalho. Meu objetivo sempre foi trabalhar na área, mas infelizmente até hoje não consegui. [...] Eu fico pasmo de ver que os concursos públicos dificilmente oferecem vagas para esse técnico. As empresas nunca contratam técnicos do meio ambiente. Falta conhecimento dos gestores. O meio ambiente deveria ser trabalhado desde já e há muito mais tempo. Eles ainda têm aquela imaginação que trabalhar com o meio ambiente é só trabalhar com a vegetação, com o solo. Eles não se preocupam com a estrutura física e social da cidade, a melhoria das condições de vida da população. Eles esquecem que dentro de uma escola e dentro de uma universidade deveríamos ter além do técnico de segurança do trabalho, um técnico do meio ambiente. Não há conscientização desses gestores. Mas, eu tenho esperança de que esse momento ainda vai chegar. (Aluno Apolo).

Ainda é notória a falta de consciência dos indivíduos sobre a realidade, sobre os reais problemas que avassalam a humanidade, gerando novas formas de dominação, trazendo mais conformismo, acomodação e sofrimento para as pessoas. Neste ponto, cabe ressaltar as afirmações de Adorno e Horkheimer (1985, p. 191):

Hoje, os indivíduos recebem do poder seus tickets já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias das fábricas. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. O processo é um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada.

Com relação ao oferecimento dos cursos técnicos para pessoas com deficiência, 100% dos sujeitos pesquisados destacaram a imperiosidade dos direitos humanos e do respeito às diferenças que, neste caso especialmente, não pode ser negado ou adiado. Desse modo, foi verificado nos relatos dos docentes o entendimento de que a educação profissional no COLUN deve ser oferecida para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Todos, independente da deficiência, merecem e precisam desse espaço. E a partir do momento em que você vê isso como uma coisa natural, que é o que acontece aqui no Colégio Universitário, em que você faz o trabalho voltado para esse atendimento, eu acho que está valorizando. E esperamos nós que isso seja aos poucos compreendido pela sociedade, pelas pessoas que dirigem a nação. Os que têm passado por nós aqui, tem demonstrado que não é tão difícil. A gente poderia até, num primeiro momento, dizer: - É difícil! - Como é que vou fazer? – Como é que vai ser? Mas, depois que a gente começa o trabalho, a gente verifica que não é tão feio, como se poderia pensar. E os resultados são bons. (Professora Hera).

[...] Se a educação é um direito social, como direito é independente da classe, da etnia, da raça, do gênero. Então, deve ser para todos. É a questão do princípio do direito da igualdade. E a importância deles é estar mostrando exatamente que essa comunidade, chamada deficiente, é uma comunidade que tem suas potencialidades. Portanto, tem as suas contribuições e capacidades para estar desenvolvendo outras habilidades, para além daquela sua limitação. (Professora Minerva).

[...] nós vivemos hoje um momento de inclusão. E a gente não pode pensar no todo, sem incluir as pessoas com deficiência, seja qual for o tipo de deficiência que elas possuam – visual, motora... Eu não vejo nenhum motivo para não oferecer a esse público. (Professor Cronos).

[...] A educação deve ser dada para todos. Todos têm o direito à educação. Eu penso que se a Constituição assegura, se é lei, se eles são seres humanos, devem ter direitos a tudo que todos têm. Isso a gente nem discute, porque a educação é para todos. (Professora Atena).

Outro ponto destacado, no âmbito das diferenças, refere-se ao cumprimento da legislação vigente, especialmente advinda da política de reserva de cotas para a aceitação das pessoas com deficiência nas empresas. Este aspecto ficou evidenciado nos comentários dos docentes sobre a importância da educação profissional para alunos com deficiência na escola.

Eu acho extremamente importante. Primeiro, porque o mercado hoje exige. Todos os concursos hoje, até porque é lei, tem vagas destinadas a portadores de necessidades especiais. Inclusive, os concursos para técnicos. Então, por exemplo, se tem um concurso para uma grande empresa como a Petrobrás, ela tem vagas de técnicos destinadas para portadores de necessidades especiais. (Professor Dionízio).

Claro que sim, e por que não? Eles têm se destacado, nós temos tido prova disto. Eu tenho uma visão panorâmica de como o aluno com deficiência trabalha nos espaços que estão sendo oferecidos, como os nossos empresários nos grandes focos do mercado estão começando a respeitar isso aqui, como por exemplo no Supermercado Mateus, no Hiper, nas Lojas Americanas, tem gente trabalhando lá dentro na parte administrativa. Então, a gente percebe que eles estão valorizando. E eles produzem muito mais, suprem muito mais, apesar da deficiência que eles tem, da limitação, entre aspas. Ele procura quebrar e dizer que ele não tem. (Professora Deméter).

Entretanto, o discurso liberal do esforço individual como meio de garantir sucesso para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho fez-se presente na fala dos professores, revelando que a convivência com as diferenças se expressa pela adaptação aplicada ao trabalho, na qual se impõe que as deficiências sejam superadas, escondidas ou negadas. Nesse sentido, cabe destacar o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985, p. 190):

Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação. A orientação economicamente determinada da sociedade em seu todo (que sempre prevaleceu na constituição física e espiritual dos homens) provoca a atrofia dos órgãos do indivíduo que atuavam no sentido de uma organização autônoma de sua existência.

Portanto, não é suficiente apenas o cumprimento da legislação por imposição; é preciso que os profissionais, os empresários e a população em geral desenvolvam a consciência crítica, através de uma formação para sensibilização e experiência com as diferenças humanas. Essa questão pode ser contemplada na fala da professora Atenas.

[...] penso que nós devemos nos preparar para essa nova perspectiva, essa nova visão. Os alunos com deficiência não devem ser preparados só para o ensino técnico, mas também para o fundamental, para o médio... Hoje, eu estou feliz em saber que nós já temos alunos no ensino médio. Eles devem estar em todos os âmbitos. O professor deve ter a sensibilidade aguçada para interagir com esses alunos. Muitos têm todos os parâmetros, todas as ferramentas, mas falta a sensibilidade. Eles não podem ser considerados doentes, porque não são. (Professora Atena).

A generalização da deficiência como doença que necessita de tratamento ou reabilitação foi durante muito tempo utilizada pela ciência como justificativa para a segregação das pessoas em ambientes institucionalizados, não permitindo suas diferenciações, obstando suas singularidades.

Crochik (2006) esclarece que a generalização é um dos elementos presentes no preconceito, oriundo da esfera cultural, que é utilizado de forma ideológica para justificar as diversas formas de dominação humana. Assim,

Toda cultura que exija sacrifícios individuais para a sua manutenção, quando ela própria não se dirige para o bem-estar de seus indivíduos, e se estabeleça de forma independente dos interesses racionais de seus membros, encontra-se naquela definição, ou seja, necessita da ideologia para se perpetuar. (CROCHIK, 2006, p.39).

É consenso nos discursos dos alunos que a educação profissional deve ser oferecida a todos as pessoas, independente das características individuais e deficiências apresentadas. Nesses depoimentos, é evidente a expectativa de o curso técnico oportunizar o acesso ao mundo de trabalho. Nessa perspectiva, o respeito às diferenças perpassa por uma questão de conscientização dos direitos humanos, que jamais podem ser negados.

[...] Quando se fala em educação, se fala em educação para todos. Isso está na própria Constituição. E o curso técnico, por ser um curso rápido, com duração apenas de dois anos, é mais fácil para você entrar no mercado de trabalho. Ele possibilita que você trabalhe diretamente com aquilo que você tem vocação. Ele é de suma importância para as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual. (Aluno Hefesto).

[...] é de suma importância a educação. Através dela pude conhecer outras pessoas, ter acesso a informações que antes eu não tinha. Isso, sem falar na autoestima da

pessoa. Através do conhecimento, você tem uma autoestima melhor. Você se desenvolve muito mais. Você conhece um monte de coisas, o leque de opções aumenta bastante. A educação profissional para mim é essencial. Hoje, o mercado de trabalho é muito grande. E eles sempre perguntam: - Você tem algum curso? Se você não tem, você está fora. Então, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, os cursos técnicos são de suma importância. (Aluno Zeus).

Eu considero importantíssimo para todos os alunos, não só com deficiência visual. O curso é muito bom. Eu fiquei muito feliz quando vi que colegas meus que estavam parados, estagnados na vida, e que me viram fazendo esse curso, começaram a despertar, a ter interesse não só por esse curso, mas também por outros. Veio o M. e fez o Curso Técnico de Administração, depois veio o E., C. e I. e também fizeram o Curso do Meio Ambiente. Pessoas que estavam paradas e de repente começaram a ter essa mesma oportunidade de qualificação profissional. (Aluno Apolo).

Outro aspecto, também destacado pelos alunos pesquisados, refere-se às atuais políticas assistencialistas que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Tais políticas acabam contribuindo para a perda da subjetividade, autoestima, independência e autonomia das pessoas com deficiência, aumentando a segregação e a passividade desses indivíduos diante da própria realidade. Essa crítica, pode ser percebida na fala do aluno Apolo:

Hoje, receber BPC porque você tem uma deficiência é pedir para permanecer na pobreza. Com a qualificação, as pessoas vão desistir de receber BPC e vão querer trabalhar como pessoa qualificada. Tanto é que o mercado está aí cheio de vagas para pessoas com deficiência e não tem ninguém qualificado. [...] Eu penso que precisaria por parte do governo de um incentivo, uma conscientização de forma educativa para o beneficiário. Mostar para ele que a qualificação é uma oportunidade para ele voltar ao mercado de trabalho. O BPC acaba com a vontade de trabalhar para aqueles que poderiam produzir mais. Ele te deixa parado, estagnado. E alguns familiares acabam se aproveitando disso. O jovem que recebe esse benefício, a mãe fica com o cartão dele, recebe o seu dinheiro e dá apenas algumas migalhas para ele. Uma roupinha para ficar dentro de casa, uma sandália e a televisão para ele ficar assistindo. Na hora que se fizer um trabalho buscando essas pessoas para se qualificarem, elas vão poder despertar e saber que podem também contribuir para o desenvolvimento dessa sociedade.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito, garantido pela Constituição Federal, que assegura um salário mínimo mensal aos idosos e pessoas com deficiência que não podem garantir a sua sobrevivência, por conta própria ou com o apoio da família, porém os alunos com deficiência enfatizam que para os beneficiários terem acesso a uma vida mais digna, com autonomia, independência e participação social, é necessário fazer um trabalho de conscientização.

Nos depoimentos dos alunos pesquisados, alguns estereótipos relacionados com a escolha do curso puderam ser desmistificados, demonstrando que não é adequado impor quais os cursos técnicos mais apropriados para determinados tipos de deficiência, tirando a autonomia do indivíduo quanto à escolha do curso e da profissão que deseja realizar. Essa

consentimento pode ser verificada na fala do aluno Hefesto:

[...] lógico que tem atividades dentro da educação profissional que, para determinados tipos de deficiência, a pessoa não vai poder realizar. Mas, você deve dar a oportunidade para que ela possa realizar. Ela é que vai saber se vai dar para exercer ou não determinadas atividades naquele curso, aplicando na prática o que aprendeu. Por exemplo: O COLUN oferece os cursos de administração, meio ambiente e enfermagem. Uma pessoa com deficiência visual, ainda mais sendo cego, para fazer um curso de enfermagem vai ser um pouco difícil, ele vai ter algumas limitações para desenvolver determinadas funções. Mas, isso não significa que ele não possa fazer nada, ele pode trabalhar com a enfermagem educativa, dando palestras, orientações e informações sobre essa área. Ele pode não atuar na parte clínica aplicando injeção ou fazendo curativo. Mas a enfermagem não é só isso, ele pode perfeitamente desempenhar o seu papel contribuindo para a divulgação de uma saúde preventiva.

Crochik (2006, p. 22), estudando os estereótipos sociais relacionados com a educação, o trabalho e a deficiência, esclarece:

No momento em que se valoriza a produção que envolve a ação eficiente quer sobre as coisas, quer sobre os homens, e que se elege o indivíduo competente como o modelo a ser seguido, a produção, material e espiritual, toma o lugar da reflexão, pedindo ações cuja racionalidade está circunscrita à esfera do trabalho e já foi, em grande parte, deliberada anteriormente, deixando pouco para ser pensado.

Nessa esfera, as dúvidas quanto à escolha do curso e futuro desenvolvimento das atividades laborais não podem ser consideradas obstáculos na formação profissional das pessoas com deficiência, mas entendidas como provocações para investigação, argumentação e transformação da atual conjuntura. Portanto, os resultados da pesquisa apontam que as limitações humanas não precisam nem devem ser superadas. O que necessita de superação ou adequação são as limitações ambientais, físicas, sociais, pedagógicas e administrativas, que ainda obstam a subjetividade e a vida da grande maioria das pessoas na família, na escola e no mundo do trabalho.

3.4 A inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Técnico do Colégio Universitário: experiências e impactos

A experiência da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional é algo recente no Brasil. Ao longo da história, estas pessoas ficaram relegadas à própria sorte ou tuteladas pela família, ficando à mercê das crenças sociais, religiosas e culturais existentes. Como foi comentado anteriormente, foi somente a partir da década de 70 que a defesa da profissionalização penetrou na educação especial e estas pessoas passaram a ser mantidas em

“oficinas abrigadas” no interior de instituições, muitas de caráter privado e filantrópico (JANNUZZI, 1992), porém não se pode afirmar que a educação profissional de fato acontecia, nem que as singularidades desses sujeitos eram reconhecidas.

[...] tem se observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se em instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cânticos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. (JANNUZZI, 1992, p. 56).

Mesmo com a implantação de novas políticas e leis no âmbito da inclusão escolar, ainda hoje o que se observa é o estranhamento diante das diferenças, tanto na educação quanto no mundo do trabalho. No discurso da educação inclusiva, cria-se no imaginário social o estereótipo de uma escola ideal, perfeitamente adaptada, com professores altamente especializados, alunos bem sucedidos e com todas as suas deficiências corrigidas e superadas.

Para a Teoria Crítica, esse modelo ideal de escola não poderia existir, já que na sociedade de classes, marcada pela alienação e dominação, ninguém está imune aos problemas e à barbárie. Tal perspectiva não é pessimista ou conformista, mas realista, pois aponta para a necessidade da crítica permanente. Somente através da consciência dos problemas e contradições existentes, podemos nos tornar profissionais resistentes, sensíveis e comprometidos com a inclusão nos vários espaços educativos e nas diferentes modalidades de ensino.

É importante pontuar que a experiência da inclusão de alunos com deficiência visual nos cursos técnicos do COLUN representa uma oportunidade de repensar a realidade educacional vigente, contribuindo significativamente para a elevação da consciência e diminuição do preconceito na escola. Dito isto, a quarta etapa da pesquisa refere-se às experiências e impactos vivenciados pelos sujeitos pesquisados no COLUN com a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Técnico. Tal etapa foi organizada em dois momentos: o primeiro, consta da análise das falas dos alunos com deficiência sobre as experiências e impactos que tiveram com a inclusão no ensino técnico e, em seguida, da investigação das experiências docentes com a referida inclusão desses alunos na escola.

No primeiro momento, pude constatar que as experiências com inclusão no ensino técnico trouxeram preciosas contribuições para vida dos alunos com deficiência pesquisados, desvelando os diferentes obstáculos, as contradições e os conhecimentos aprendidos durante essa travessia.

Como Zeus e Apolo fizeram o mesmo Curso Técnico de Meio Ambiente, embora em épocas diferentes, foram observadas algumas semelhanças em seus relatos, relacionadas com as dificuldades, aprendizagens e descobertas que tiveram. Logo no início, os dois alunos revelaram que sentiram dificuldades diante da nova realidade escolar. Porém, destacaram que com o apoio dos colegas, professores e demais profissionais, essas dificuldades foram sendo enfrentadas e contornadas no decorrer do curso.

No relato de Zeus, fica evidenciada a importância das adequações feitas pela escola, no decorrer do curso, para o desenvolvimento da sua formação profissional, despertando, a partir daí, o seu interesse por estudos e conhecimentos novos.

Foi uma experiência muito boa no COLUN. Uma coisa nova para mim. No começo eu tive dificuldades, mas eu não fiquei para baixo. Eu disse assim: - Rapaz, eu tenho que me esforçar. Era uma oportunidade que eu estava tendo. E assim, quando eu pego as oportunidades, eu sempre batalho, eu faço de tudo para dar certo. E me saí bem. Isso me motivou mais ainda a procurar meu espaço. A dificuldade maior era a questão do material, para ler os textos. Mas, quando o material começou a ser ampliado, eu comecei a acompanhar as aulas direitinho. Eu fui me enquadrando, fui procurando meios para facilitar o meu desempenho no curso. Fui descobrindo novos espaços, conhecendo pessoas que davam orientações certas. E foi melhorando a cada ano, a cada período. Isso foi também o que alavancou o meu interesse em fazer novamente o vestibular. (Aluno Zeus).

O sentimento de insegurança diante de uma situação nova não é suscitado somente na pessoa com deficiência, faz parte do nosso processo de subjetivação, que possibilitará reflexões e formulações criativas acerca das contradições, das diferenças existentes, de como serão nossas práticas e o que faremos com o resultado de tudo isso.

No desenvolvimento do estágio curricular, Zeus enfatiza ainda a relevância do sentimento de realização, de pertencimento, do sentir-se aceito no grupo e valorizado pelos profissionais que estavam ao seu redor.

Primeiramente, veio a parte teórica, e depois, a parte prática, e foi ficando melhor. Eu estagiei três meses no prédio de Geografia da UFMA, no prédio de Ciências Aquáticas. O meu estágio foi com o processo de análise da água, análise do processo fluvial. No primeiro momento eu senti dificuldade porque eu não sabia como é que era a parte prática. Mas, no decorrer do estágio, eu fui me identificando mais. Fui bem acolhido, não houve problema nenhum com as pessoas que trabalhavam comigo. Foi ótimo mesmo. (Aluno Zeus).

A importância da valorização das diferenças, do acolhimento e do companheirismo por parte dos colegas, professores e demais profissionais da escola pode ser verificada, também, na fala do aluno Apolo.

Me senti acolhido desde o momento que cheguei, por todos os funcionários do COLUN, desde o diretor. Todos estavam empenhados em ser solidários a minha causa, que seria a pessoa com deficiência visual querendo se qualificar. Aquilo ali me animou muito. Eu me senti na porta de um lugar onde eu queria ter visitado há mais tempo. Ali, eu estava me realizando. E realmente não foi diferente, ali eu me realizei enquanto pessoa. Encontrei professores que realmente estavam preparados para ensinar. Tive o companheirismo vindo dos colegas da sala. Todos se surpreenderam com o meu desenvolvimento. Eu sentia que estava respondendo à altura daquilo que tinha sido ensinado.

De acordo com a perspectiva crítica, é nas relações com outros sujeitos e consigo próprio que o indivíduo com deficiência se constitui, adquire os significados e a própria consciência para pensar o mundo ao seu redor. Segundo Crockik (2006, p.67), “O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. Antes mesmo de se identificar com o seu nome, o indivíduo participa de relações sociais que lhe dão sentido [...]”. Desse modo, a educação profissional torna-se construtora de identidade, e justamente por essa razão, ela não pode ser oferecida em salas e ambientes confinados, pois ao afastar o indivíduo com deficiência do convívio social, ele perde a oportunidade de construir a sua singularidade.

O que ficou evidenciado nos depoimentos dos alunos com deficiência pesquisados foi que eles se mostraram disponíveis para os relacionamentos sociais e não deixaram de corresponder às solicitações dos colegas e demais professores no cotidiano escolar. Isso pode ser percebido durante suas falas, ao enfatizarem que houve um compartilhamento de ideias, experiências e aprendizagens.

Cheguei a ensinar alguns colegas sobre aquela área que estávamos visitando. Mostrei que era possível ser trabalhada e recuperada em caso de erosão. Em caso de desmatamento, expliquei o porquê do desmatamento. Então eles se surpreendiam em cada visita realizada. Foram várias visitas no centro da cidade. Eu mostrava que era possível diminuir aquela poluição sonora que nós encontrávamos em cada rua em que passávamos. Tinha o nosso veículo que também era um instrumento de poluição, mas que aquilo ali poderia ser diminuído. E tudo isso surpreendia a cada um dos colegas. Então, aquilo ali me fazia estar a cada dia mais certo de que o que eu estava fazendo estava no rumo certo. Eu estava no caminho que eu sempre tinha sonhado: estar capacitado tecnicamente para desenvolver atividades naquela área. (Aluno Apolo).

Me senti ansioso num primeiro momento. No primeiro dia que eu fui conversar com a turma, eu já coloquei que era deficiente visual e a turma compreendeu. Os professores já foram logo dizendo: - Vamos ver como vai ser... E eu sempre dizia: - Vamos construir juntos esse processo... E pela facilidade de comunicação que eu tive na época, e tenho até hoje, a própria turma me dava apoio: - O que tu precisar nós estamos aqui para ajudar. E aí nós fomos fazendo a coisa acontecer. Na hora de fazer os trabalhos, os colegas digitavam o que precisava ser passado para mim, eu adaptava e colocava no computador. (Aluno Hefesto).

De acordo com os relatos feitos, a cooperação e ajuda mútua entre os colegas tornaram-se a espinha dorsal de todo o processo de inclusão, na medida em que possibilitou a

sensibilização, a reflexão e o enfrentamento das dificuldades existentes. Nesse processo de interações e transformações, o professor torna-se uma figura fundamental, os colegas parceiros essenciais e a sala de aula o local da humanização e emancipação.

Entretanto, a experiência da aprendizagem colaborativa ainda é muito incipiente no espaço educativo. Comumente, as atividades, gincanas e jogos escolares reforçam o individualismo, a competitividade e as disputas de poder entre os alunos. A aprendizagem é transformada numa obrigação, pela necessidade de reter mais e mais informações, visando à produção de respostas cada vez mais rápidas e eficientes.

Esse modelo de competência, imposto pela adaptação e competição desenfreada, toma o lugar da reflexão e, com isso, os professores obstam-se em observar as subjetividades, desejos e necessidades individuais de cada aluno. Nesse sentido, Crochik (2006, p. 22) esclarece:

Como, em um contexto competitivo, quase toda a educação se volta para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho, e como cada vez mais a racionalidade ligada àquele se expande para outras esferas da vida, sobretudo para o lazer (progressivamente mais e mais organizado), é cada vez menor a probabilidade de a dúvida surgir e, portanto, da reflexão emergir [...].

A experiência de Hefesto no Curso Técnico de Administração traz alguns elementos que ilustram esse caos na educação, tanto nas aulas teóricas quanto na prática do estágio curricular. O aluno revela ter ficado desmotivado durante a realização do curso, decorrente da ausência de professores nas aulas, da estruturação e organização escolar.

[...] as aulas não aconteceram como deveria. A gente passava a manhã inteira aguardando. Às vezes, a aula só começava as 11 horas e não saía como tinha que acontecer. E foi passando o tempo e continuou da mesma forma. E isso foi me desmotivando. Isso acontecia também com os outros professores, às vezes não vinham e não davam nenhuma satisfação para a gente, que passava a manhã todinha aqui aguardando sem produzir nada. Eu, como sou deficiente visual, não tinha essa despesa com passagem, por ter o passe livre, mas os outros alunos reclamavam muito, e isso tudo ia me desmotivando. Então, com relação à parte teórica, eu mesmo tomei iniciativa e comecei a fazer pesquisas sobre os assuntos na área de administração: dinamismo, trabalho em equipe, controle, planejamento... Sentia que faltava mais embasamento para mim. Daí, comecei a pesquisar na internet esses assuntos e adaptar eles para a minha própria realidade. (Aluno Hefesto).

Hefesto, ao falar das dificuldades encontradas na sala de aula, evidencia indício de autonomia, revelando novas formas de enfrentamento e resistência. O aluno destaca que as expectativas com o início da chegada do estágio curricular, em um setor da saúde responsável pela humanização do hospital, fizeram com que ele buscasse novos motivos para permanecer

e não desistir do curso.

[...] O que fez eu continuar e não desistir do curso foi o apoio da coordenação do NAPNEE que sempre estava me motivando e me envolvendo nas atividades. E também eu não queria ficar em casa, sem fazer nada. E assim eu fui levando... Quando a coordenadora do curso me disse que eu ia começar a fazer o estágio e me chamou em particular e disse que eu ia ser o único bolsista, que eu iria para uma área em que já havia todo um trabalho com humanização, isso também fez com que eu me motivasse e continuasse o curso. (Aluno Hefesto).

Contrariamente a essas expectativas, Hefesto revela no seu depoimento o impacto negativo da realização desse primeiro estágio, destacando a falta de preparo e de sensibilização por parte de alguns profissionais ao lidar com as diferenças no ambiente de trabalho, o que acabou ocasionando a sua saída daquele ambiente.

Como eu ia para um setor do hospital chamado de humanização, então pensei que lá eu ia realmente ter toda a sensibilização também para comigo. Eu precisava de ferramentas para poder realizar o trabalho. E essa ferramenta era apenas um fone de ouvido e que possibilitasse a instalação de um software no computador. Só que eu fiquei esperando que esse fone fosse comprado e nunca foi. Eu até poderia ter comprado, mas eu não queria dizer que estava forçando a barra [...]. Eu não estava conseguindo aplicar na prática a teoria que tinha sido aprendida. Assim, eu procurei a coordenadora e ela disse que era para eu procurar a responsável pelos estágios. Então eu fui lá e coloquei a minha situação para ela e ela me deixou na sala e saiu. Quando ela veio, trouxe logo uma solução: foi dinamizado tudo para mim, o fone e o computador, me colocaram numa sala que lá eu mesmo ia estar desenvolvendo os trabalhos. Mas, também não me disse o que ia ser feito. Só me deixou lá e tipo assim: - Te vira! Lá eu só atendia telefone e ficava raciocinando o que eu ia fazer lá, já que não me deram nenhum direcionamento do que poderia ser feito. Aí eu acabei pedindo para sair do estágio. (Aluno Hefesto).

O depoimento de Hefesto deixa claro que a inclusão está para além da adaptação eficaz; não é só uma questão de técnica de trabalho, não depende apenas da aquisição de recursos e tecnologias especiais. Nada disso vai adiantar, se não houver conscientização e sensibilidade, se as diferenças humanas não forem reconhecidas na sala de aula, no estágio ou no mundo do trabalho. Pois,

No momento em que se vincula a produção que envolve a ação eficiente quer sobre as coisas, quer sobre os homens, e que se elege o indivíduo competente como o modelo a ser seguido, a produção, material e espiritual, toma o lugar da reflexão, pedindo ações cuja racionalidade está circunscrita à esfera do trabalho e já foi, em grande parte, deliberada anteriormente, deixando pouco para ser pensado. (CROCHIK, 2006, p. 23).

Porém, houve um diferencial no segundo estágio realizado por Hefesto. No seu depoimento, o aluno friza a importância do trabalho de acompanhamento e sensibilização

desenvolvido com os funcionários da instituição na qual o estágio aconteceu.

[...] Lá já foi diferente do hospital, a coordenação do NAPNEE nos acompanhou e houve todo um trabalho de sensibilização para que essa experiência não se repetisse. Logo de início houve uma palestra para todos os funcionários daquele instituto, mostrando o que a pessoa com deficiência poderia fazer, suas limitações e potencialidades dentro de uma instituição. [...] Fui para o setor de almoxarifado onde fui bem acolhido. Eles demonstraram como o setor funcionava, a questão do controle de materiais, da limpeza, da organização visual, da climatização [...] (Aluno Hefesto).

Durante o seu depoimento, Hefesto enfatiza que o processo de envolvimento e sensibilização dos profissionais resultou no melhoramento de suas condições de trabalho, impulsionando novos questionamentos, descobertas, estudos e ações no interior da instituição.

[...] E aí dentro desse setor tinha vários blocos de notas fiscais. E que eu, sendo cego, como poderia estar entregando esse material sem estar dependendo de uma outra pessoa? Juntamente com o chefe do setor, começamos a pensar juntos como fazer isso. As prateleiras não poderiam ser etiquetadas em braille com papel, pois estaria fora dos padrões por causa da poluição visual. Aí, pensamos na ideia de utilizar o papel contact para etiquetar todo o almoxarifado, pois além de ser transparente é autocolante e ficava mais fácil de colar na madeira. Além disso, foi instalado imediatamente o software para a minha leitura no computador, onde tudo eu podia registrar e controlar. Tinha um telefone onde as pessoas faziam os pedidos e quando eles chegavam já estava tudo pronto em cima da mesa. (Aluno Hefesto).

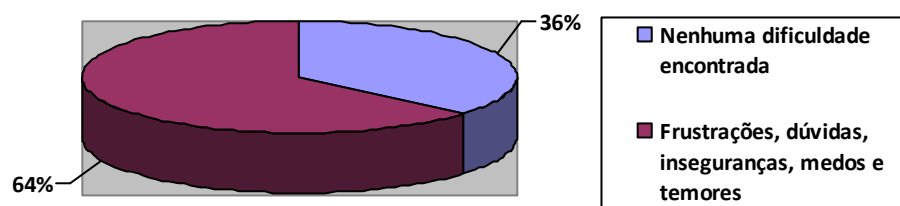
Por fim, Hefesto admitiu o quanto se sentiu partícipe e valorizado em poder deixar suas contribuições e ver o seu trabalho reconhecido pela instituição, destacando que a experiência desenvolvida propiciou valiosos conhecimentos e relacionamentos não só para a sua vida, mas para todos os envolvidos no processo.

Eu fiz um trabalho muito bom, muito organizado no almoxarifado, que foi inclusive reconhecido pelo instituto, pela assessoria de comunicação do município, tendo concluído que o trabalho estava sendo muito bem desenvolvido e resolveram produzir até uma matéria no jornal. Lá eu pude realmente desenvolver meu estágio e aplicar os conhecimentos adquiridos na prática. Graças ao trabalho de sensibilização dos técnicos e gestores, realizado anteriormente no instituto, que surtiram um efeito muito bom. Tanto foi que o meu relacionamento com os funcionários lá era altamente positivo. (Aluno Hefesto).

Em síntese, a experiência dos alunos com deficiência no ensino técnico do COLUN aponta que a relação estabelecida entre os sujeitos foi um aspecto significativo, na medida em que possibilitou a reflexão sobre os obstáculos existentes e a busca de novas ações para transformação dessa realidade, bem como o reconhecimento e valorização das diferenças humanas na escola e no mundo do trabalho.

No segundo momento, as experiências dos docentes com a inclusão no ensino técnico puderam ser identificadas nos seus relatos. Nas afirmações desses profissionais, pude perceber que não houve uma aversão às diferenças na escola, e sim, uma disponibilidade individual de cada um para aprender com essa realidade, demandando uma busca constante por novos conhecimentos. Isso não evitou a permanência das contradições e dúvidas sobre o como atuar com as diferenças em sala de aula, o que, a meu ver, é extremamente fecunda. O Gráfico 1 abaixo demonstra em porcentagens os impactos iniciais que os docentes sentiram com a entrada de alunos com deficiência no ensino técnico.

GRÁFICO 1 – Impactos iniciais sentidos pelos professores com a entrada de alunos com deficiência na educação profissional do COLUN



O Gráfico 1 demonstra que 64% dos docentes pesquisados sentiram um grande impacto com a entrada dos alunos com deficiência em suas salas de aula. Eles revelaram em seus depoimentos que no início tiveram medo, temor, insegurança, ressentimento, dúvida, sensação de frustração e desequilíbrio diante das diferenças encontradas.

Logo no começo, eu me assustei, me atrapalhei um pouco. O MV levava o gravador, às vezes, eu tinha que voltar, repetir algumas coisas. Mas, depois eu fui conversando com a coordenação do núcleo e fui pegando aquela maneira nova e diferente. Do meio da cadeira para a frente, eu já estava mais tranquilo. Primeiro, eu fiquei preocupado: Meu Deus, como é que um cara desse como o MV que tem baixa visão, o M que é cego, a G que também é cega, como é que esse pessoal vai estudar matemática financeira? [...] (Professor Eros).

Inicialmente, tive um medo tremendo. Era minha primeira experiência. Eu me questionava: - Ó Deus, o que vou fazer agora? Mas, se tu me destes esse aluno, tu também vais me dar a capacidade para realizar. A minha práxis tem que fluir Senhor. Então, fiquei conversando, fazendo esse monólogo com Deus [...] (Professora Atena).

Eu penso que o primeiro momento é o momento de insegurança, de muitas dúvidas. Eu penso que a palavra certa não é resistência, eu vejo que é insegurança, medo de não dar conta. Isso em qualquer situação, independente de eu estar hoje gestora. Ao mesmo tempo em que ela é de insegurança, é de medo de não dar certo e por isso gera um desequilíbrio, é preciso que se crie esse desequilíbrio [...] (Professora Minerva).

Me senti a princípio um pouco frustrado. Logo no primeiro ano, nos primeiros meses que eu ingressei na escola, eu nunca sonhei em dar aula para um aluno especial, com deficiência visual. E eu queria transmitir para aquele aluno, de uma maneira diferenciada. Eu queria fazer uma diferença com aquele aluno, embora a princípio eu não soubesse [...] (Professor Éolo).

É oportuno reconhecermos que o estranhamento dos professores diante dos alunos com deficiência visual – cegos e com baixa visão tem raízes históricas, sustentadas em mitos, crenças religiosas e ideologias. Os conceitos da cegueira, presentes no imaginário social desde os tempos mais remotos até a contemporaneidade, podem provocar nos docentes sentimentos e reações primitivas (como medo, pena, nojo, aversão...), visando diminuir a sensação de desamparo provocada pela ausência da experiência com essa diferença na escola.

Freud (1996) pontua que as ideias religiosas são ilusões (e não erros) porque deriva dos desejos humanos; a realização desses desejos é a motivação para crer. Na Idade Média, por exemplo, o cristianismo possibilitou uma nova visão acerca do *status* da pessoa cega, que na condição de cristão escapava do abandono, mas ao mesmo tempo se transformava em um “espião das culpas alheias”.

Pessotti (1984), analisando essas ambiguidades na época medieval, coloca que a postura do clero consistia em exercer a caridade como castigo divino, pois era o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas do deficiente. Na busca hegemônica do acúmulo de bens e centralização do poder, a Santa Inquisição sacrificou como hereges centenas de pessoas com deficiência, recomendando o confisco de seus bens e a fogueira via métodos ardilosos.

Com base em estudos freudianos, Crochik (2006) afirma que o preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças reais ou imaginárias, causando uma percepção deturpada da realidade, “[...] e que contém elementos que ele próprio gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter, quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido” (CROCHIK, 2006, p. 22). Para este autor, essas reações primitivas da cultura e do indivíduo, frente às ameaças imaginárias que causam o falseamento da realidade, tem uma dupla significação:

1 – os preconceitos culturais não estão presentes somente na religião, na filosofia e na ética como indicava Freud, mas também na ciência; não são externos a ela, mas imanentes; 2 - a necessidade da produção do preconceito pela cultura se localiza no passado que precisa ser re-elaborado, posto que a ameaça inicial à qual tenta responder já pode ser enfrentada sem que a sobrevivência se coloque em risco. (CROCHIK, 2006, p. 43).

Significa dizer que, apesar de ninguém estar imune ao preconceito na sociedade de classes, podemos resistir a sua manifestação, na medida em que refletimos criticamente sobre nossas próprias percepções, sentimentos e ações. O reconhecimento docente do estranhamento diante da diferença já é um bom começo para o entendimento dessa problemática na escola.

O Gráfico 1 demonstra ainda que 36% dos docentes pesquisados mencionaram que não tiveram dificuldades com a entrada de alunos com deficiência no ensino técnico. Talvez essa situação possa ser justificada pelo fato de alguns profissionais já possuem vivências anteriores com inclusão, em outros ambientes externos.

Olha, como eu já tinha um pouco de vivência com inclusão na terceira idade, porque eu trabalho com a UNIT, para mim não foi difícil. (Professora Deméter).

[...] Na sala de aula, eu não senti dificuldade, mesmo porque naquela época a única coisa que a gente se preocupava era com o material dele, que era só para ampliar. (Professora Hera).

[...] talvez pelo fato de serem alunos com baixa visão e não cegueira total, eu não tive tanto problema, tanta dificuldade. Aliás, confesso que no primeiro mês de aula, eu praticamente nem observava que eram alunos com deficiência, a não ser o aluno que usava uns óculos bem grossos, que dava para perceber. Depois foi que uma delas chegou para mim e disse que tinha baixa visão e a outra tinha, apenas, um olho de vidro. Mas, não houve dificuldade nenhuma. Foi uma experiência tranquila ao lidar com estes alunos. Talvez fosse diferente, se eles tivessem cegueira total, né? Quero ressaltar, também, que até hoje eu não tive, entre curso técnico e médio, alunos com deficiência visual cego. Mas, esse ano provavelmente eu serei professor do A, no ensino médio. (Professor Cronos).

Entretanto, as falas docentes desvelam outro aspecto importante: quando a diferença não é muito acentuada, como no caso dos alunos com baixa visão, não é nem percebida. E aí, o fetiche do “aluno comum” volta novamente a imperar na sala de aula. Desse modo, alguns alunos com deficiência visual são facilmente enquadrados nesse padrão comum, e outros, não.

Depois veio o E, que já tinha uma facilidade muito maior do que o MV. A necessidade dele não era tão grande quanto a do MV, em termos de visão. Poderia até ser, mas ele não cobrava tanto. Pelo menos, várias vezes, quando a gente conversava, ele dizia que estava tudo ok, tudo bem. Já MV não, ele dizia: - Vamos

dar uma paradinha aí! - Vamos melhorar isso bem aqui... Eu estou precisando ampliar esse material aqui... (Professor Morfeu).

A ausência desse desconforto, que aparentemente pode até trazer certo alívio ou sensação boa para os docentes, também precisa ser pensada. A diferença pode estar sendo sufocada, reprimida ou negada. E muitas vezes, nem o aluno nem o professor se dão conta disto.

A inclusão, na perspectiva crítica, contribui para a resistência, reflexão e desvelamento das contradições sociais, pois, segundo Adorno (1995a), essas são as únicas possibilidades de emancipação no modelo de sociedade burguesa. Portanto, quando não há contradição, quando tudo está aparentemente tranquilo, adaptado e sem problemas, não há necessidade de resistência, reflexão ou investigação, pois o que mobiliza os sujeitos são as faltas, os obstáculos.

Fica evidenciado no depoimento de 55% dos docentes pesquisados que a dúvida é um elemento imprescindível para a inclusão dos alunos com deficiência na educação profissional, visto ser ela que vai tirar os professores e alunos dessa posição de conforto e acomodação em que, muitas vezes, eles se encontram.

[...] Mas, eu não fiquei só no meu monólogo, eu procurei também conversar com outros profissionais: - E agora como vou fazer? Nunca ministrei aula para pessoas cegas. – Como vou fazer para que ele aprenda? Para que ele não se sinta excluído na sala de aula? (Professora Atena).

[...] para mim foi uma experiência extremamente válida porque me levou a repensar alguns conceitos que eu tinha, algumas formas de apresentação. Preparar novamente e validar a aula. E o que eu chamo de validar a aula? É ter que pensar a aula enquanto E. Poxa, será que esse plano de aula que eu preparei, será que essa forma de apresentação, será que essa imagem que eu vou mostrar, pode ser realmente entendida e visualizada pela necessidade especial que o E tinha? Então, isso para mim foi melhor, me fez repensar os meus planos de aula, e assim, eu melhorei em muitos aspectos. E hoje, quando eu me deparo com uma situação dessa, quando eu vou dar uma palestra ou sou convidado para uma mesa redonda, na qual sou avisado de uma situação dessa, eu já sei pensar e até preparar em parte, de acordo com a necessidade daquelas pessoas. Trabalhar com o E foi uma experiência muito boa, muito válida. Me ajudou a pensar minha aula de forma diferente [...] (Professor Dionízio).

Pensar se a aula está adequada é extremamente revolucionário para o professor. Admitir que os alunos possuem singularidades e que não aprendem de maneira uniforme também é muito revolucionário. Comumente, as crenças em torno da homogeneização, acrescidas da ausência da experiência com as diferenças, nos impede de pensar sobre a realidade educacional vigente. Adorno (1995a) esclarece que a formação profissional

necessita de uma aptidão à experiência desenvolvida, visto que sem ela não há um nível qualificado de reflexão.

Outro ponto que merece ser destacado, presente em 64% dos depoimentos dos docentes pesquisados, refere-se às possibilidades ilimitadas da aprendizagem colaborativa, na qual o envolvimento dos professores e alunos com as diferenças se situa. Quando esse envolvimento não acontece, não há compartilhamento de ideias, ajuda mútua e cooperação, o aluno pode se sentir excluído dos demais e perder o ânimo para aprender e estudar.

[...] Até porque eu sempre pensei, como eu nunca tinha trabalhado, que trabalhar com o aluno com necessidades especiais era um trabalho que tinha que ser feito à parte. E isso para mim foi uma surpresa. Poder desenvolver um trabalho com o E, junto com a turma. Sendo que tem outra questão super interessante, nós fizemos três aulas de campo, foi a turma com quem mais eu viajei. E ele teve presente nos três campos. Na prática, nós usamos um GPS. E ele tinha dificuldade para ler o GPS. Porém, ele tinha facilidade de posicionamento em relação ao sol, aos pontos cardeais. Então, ele auxiliou muito o grupo nesse sentido. E ele tinha, por exemplo, mais capacidade também para ficar com os equipamentos que eram mais sensíveis de tato, como, por exemplo, o anemômetro. O anemômetro é um equipamento que tem um determinado tempo que você mede quantas vezes, durante um minuto, quantas rajadas de vento sopraram. Essa tarefa era muito mais fácil para o E que tinha esse sentido mais apurado, do que para nós que tínhamos a visão 100%. (Professor Dionízio).

Fica demonstrado nos discursos docentes que, muitas vezes, os alunos aprendem melhor com os colegas do que com os próprios professores. A experiência com as diferenças na sala de aula, advinda da aprendizagem colaborativa, contribui sobremaneira para a desmistificação do atendimento educacional segregado. A segregação de alunos em classes especiais “[...] não pode ser entendida unicamente em função de problemas psicológicos ou biológicos ou familiares, mas deve remeter necessariamente à escola e à relação com a sociedade.” (CROCHIK, 1997, p.20).

Todos os esforços devem ser empreendidos para que o atendimento educacional especializado aconteça de maneira complementar e não mais substitutivo da educação regular, tal como vem sendo veiculado atualmente pelos documentos oficiais em todo o país. Todos os professores e alunos com ou sem deficiência poderão se beneficiar da experiência com a inclusão, visto que ela amplia os horizontes da reflexão sobre a realidade educacional vigente. Para Ainscow (1997, p. 4-5), esta orientação inclusiva implica

[...] uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas. Esta mudança de concepções baseia-se na crença de que mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças.

Contudo, a implementação desta orientação nas escolas públicas brasileiras não tem sido fácil, “[...] por conseguinte, as provas relativas a um progresso nesta área são limitadas, na maior parte dos países” (AINSCOW, 1997, p. 5). É fundamental que haja um maior investimento de recursos humanos, materiais e financeiros destinados aos atendimentos educacionais especializados, bem como uma política de valorização e formação docente, que permita um melhoramento nas condições de trabalho dos professores, possibilitando um aprofundamento dos fatores sociais que ainda impedem que as diferenças sejam reconhecidas na escola.

Mesmo reconhecendo os benefícios da inclusão para a escola, 18% dos docentes pesquisados destacam que o esforço individual e adaptação das limitações humanas é uma forma eficiente de garantir o sucesso do aluno com deficiência na educação profissional.

Ao longo de todos esses anos de magistério, eu nunca tinha trabalhado com aluno portador de deficiência. Eu achava, até então, que no dia em que aparecesse algum aluno com deficiência, talvez eu estivesse até sendo preconceituoso no momento, mas achava que fosse agir ou tratar de certa forma corporativista. Mas, o próprio aluno se mostrou bastante interessado, mostrando que ele era capaz de estar ali. Haja vista, que passou por uma seleção, obedeceu a todo um critério para ingresso naquele curso. Então, ele não se mostrou ali como deficiente. [...] E todos eles me deram muito boas respostas. Tanto que o MV, que é portador de baixa visão, hoje concluiu o curso, viu que poderia superar os seus limites, fez vestibular para direito e está cursando [...]. Isso, para mim foi uma glória. Eu vi o quanto o portador de deficiência, seja ela qual for, também é capaz. (Professor Hermes).

O olhar sobre as diferenças não deve se direcionar apenas para as características individuais do aluno (tipo de deficiência, comportamento, capacidade de raciocínio, envolvimento da família,...), exaltando-o pelo seu sucesso ou culpando-o pelo seu fracasso na educação profissional. É preciso tomarmos consciência dos fatores históricos e sociais que ainda permitem a exclusão na escola e no mundo do trabalho. Nesse sentido, cabe destacar o pensamento de Adorno (1995a, p. 121):

[...] o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas não é de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assinadas sob os pretextos mais mesquinhos. [...] Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido mais caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra eles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação só tem sentido quando dirigida a uma auto-reflexão crítica.

O foco no modelo ideal da competência tem paralisado as ações docentes e as possibilidades da inauguração dessa consciência crítica na escola. A educação profissional

regular tem se voltado apenas para a adaptação dos alunos ao mundo do trabalho, sem rever os princípios que lhes são adjacentes.

Essa imobilização docente diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino técnico pode ser verificada no depoimento dos professores, ao destacarem que não foram preparados para lidar com essa diferença na sala de aula.

[...] a maior dificuldade que eu encontrei não foi nas disciplinas teóricas, foi em disciplinas que exigiam cálculo, como, por exemplo, matemática financeira. - Como ensinar matemática financeira para um aluno com deficiência visual? Eu me sentia muito ressentido dando aula para ele, por não poder fazer mais. Tudo isso, porque eu não fui preparado para isso, para aquela situação. (Professor Éolo).

A justificativa dessa paralisação pela não preparação dos professores, só demonstra o quanto a formação docente é heterônoma. Quando a escola não dispõe de um modelo a ser seguido ou reproduzido, a saída encontrada é o afastamento da realidade para tentar fugir dos riscos e desafios postos. Portanto, é necessário que os gestores e professores se contraponham a essa formação heterônoma, busquem ousadia e coragem para sair do medo e da acomodação, enfrentando os novos desafios educacionais no campo da inclusão. As professoras Minerva e Artêmis destacam a seguir que todos nós devemos nos sentir desafiados diante da inclusão escolar.

[...] é também uma forma de qualquer gestão ou de qualquer profissional se sentir desafiado. Então, eu acho que o importante disso é a escola se perceber que está sendo desafiada para os novos tempos. E que o tempo hoje é o tempo da inclusão. (Professora Minerva).

[...] eu desejo que tenha mais alunos no curso de Enfermagem, Administração e Meio Ambiente, porque tendo aluno, é oportunizado fazermos a intervenção. Querendo ou não, nós vamos ser forçados a fazer isso e temos que dar conta desse trabalho. E o que eu chamo de forçado? É estar o coordenador pedagógico junto com os professores dos cursos técnicos para que possamos fazer um trabalho como um todo, para atender esse aluno. Como coordenadora eu me sinto desafiada, satisfeita em parte, só em saber que nós já estamos iniciando esse trabalho com a educação inclusiva. (Professora Artêmis).

A entrada dos alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão) nos cursos profissionalizantes foi extremamente valiosa para a superação das representações da deficiência como inferioridade e desigualdade, para o reconhecimento dos problemas existentes e para a busca de melhores condições de ensino na escola.

Conforme os relatos de 64% dos profissionais pesquisados, o contato com as diferenças no ensino técnico trouxe a possibilidade de mudanças, no que diz respeito à formação docente, relações sociais, organização e infraestrutura escolar.

[...] A gente tem que ver que há uma necessidade de aprender, e nós estamos aqui é para isso. Então, eu procurei me adaptar o mais rápido possível no sentido de ter paciência, de saber esperar, de ter educação... O conjunto daquilo tudo nos levou à conclusão de que nós poderíamos fazer um trabalho bem melhor do que quando nós começamos. (Professor Eros).

[...] No acompanhamento de se trabalhar os conflitos, trabalhar as dificuldades, tudo ia acontecendo. O que eu sinto hoje é que nós estamos crescendo, os professores estão mais sensíveis, tanto que eles estão pedindo formação específica. [...] Antes da escolha do tema da semana pedagógica, eu fui procurada pelos professores e isso foi me provocando: - Olha uma sugestão: - Por que vocês não trabalham na semana pedagógica o como trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais? (Professora Artêmis).

Entretanto, é necessário compreendermos que essa adequação escolar deve estar para além das técnicas de como ensinar o aluno com deficiência “x” ou “y”. Para a Teoria Crítica, a educação deve centrar-se em si mesma, ou seja, nos seus porquês e para quês. Antes de nos debruçarmos no como incluir, devemos pensar no porquê da inclusão escolar.

Na sua fala, a professora Artêmis não desconsidara a importância das adequações físicas e metodológicas, porém adverte que a experiência com as diferenças só é possível quando há amor e sensibilização.

[...] Agora, se o profissional for para a sala de aula com todas essas ferramentas que se tem para trabalhar com os alunos com deficiência, mas, não tiver amor e sensibilidade, nada adiantará. (Professora Artêmis).

A psicanálise nomeia esta afetividade como o estabelecimento da transferência na relação professor-aluno. É a partir deste fenômeno, onde sentimentos, desejos e impressões dos primeiros vínculos afetivos são vivenciados na atualidade, que o professor é autorizado pelo aluno, que lhe atribui um lugar especial. O professor poderá lançar mão desse poder para escravizar ou libertar o seu aluno.

Nesse sentido, Ainscow (1997) enfatiza que a ausência de uma postura teórica, sensível e reflexiva sobre o fazer pedagógico pode implicar a adoção de ações e metodologias inadequadas. Para ele,

As estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos. Defendo que mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema conceptual que encara alguns alunos na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidade de recuperação, ou, na pior das hipóteses, como deficientes e sem possibilidade de recuperação. (p. 19-20).

É necessário, portanto, que haja um aprofundamento das concepções de ensino e

aprendizagem, coerentes com práticas pedagógicas que atendam a todos, desmistificando que a deficiência não é uma doença impeditiva de aprendizagem, que as dificuldades imprimem um ritmo, mas não impedem que o aluno se desenvolva, desde que seja valorizada e respeitada a especificidade de cada um.

Considerando o exposto, os resultados da pesquisa mostram que a inclusão de alunos com deficiência nos cursos técnicos do COLUN foi uma experiência singular na vida dos profissionais e alunos pesquisados, na medida em que promoveu uma reflexão sobre as técnicas e métodos enrijecidos, trazendo movimento, envolvimento, sensibilização e a afetividade para a escola.

3.5 Fatores sociais presentes na implementação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário

Após ouvir os relatos dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências com inclusão na educação profissional, pude observar que os estranhamentos, as frustrações e as mudanças ocorridas não se deram ao acaso; são resultados de uma trajetória política, social e histórica. Nesse sentido, precisamos nos aprofundar no estudo sobre os fatores sociais que permeiam a proposta de inclusão na educação profissional do COLUN, pois esta tem sido construída socialmente, influenciada por questões políticas, históricas e culturais.

A experiência da inclusão na escola, que não deve ser qualificada como positiva ou negativa, torna-se um elemento essencial para o aprofundamento das questões sociais em torno da exclusão escolar que, no atual contexto educacional, não se restringem apenas aos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, Costa (2005, p. 62) esclarece que

[...] a crítica à educação especial é obrigatoriamente crítica à educação regular e dessa não poderá estar desvinculada. Ou seja, a educação para adaptação, imposta aos educandos com deficiência nas classes e instituições especializadas, reproduz o que é praticado com os educandos “ditos normais” e, nesse sentido, revela a educação regular.

A quinta etapa da pesquisa trata dos fatores sociais presentes na implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no COLUN. Essa etapa foi estruturada em dois momentos. Primeiro, analiso a percepção dos sujeitos pesquisados sobre os fatores sociais que contribuem para a implementação dessa proposta, em seguida, investigo os fatores sociais que ainda dificultam tal implementação na escola, na perspectiva desses

mesmos sujeitos. Nesses dois momentos, as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais sobre cada fator apresentado são analisadas conjuntamente.

No primeiro momento, conforme os depoimentos dos sujeitos pesquisados, os fatores que facilitam a implementação da proposta inclusiva na escola são: o cumprimento da legislação; a conscientização dos próprios alunos; a criação de novas políticas públicas; o suporte do NAPNEE; a sensibilização de toda a comunidade escolar; o compromisso/envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola; a aceitação/respeito/valorização das diferenças; o compartilhamento de ideias e saberes; a formação dos docentes e a busca de novos conhecimentos; a promoção da acessibilidade/aquisição de recursos e equipamentos específicos.

Cabe salientar que, de acordo com o Quadro 3, todos os informantes (alunos com deficiência e profissionais pesquisados) apontaram mais de um fator social.

QUADRO 3 – Percepção dos sujeitos sobre os fatores sociais que facilitam a implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário

Fatores	Número de escolha por alunos	Número de escolha por profissionais	Número total de escolhas
Cumprimento da legislação	-	4	4
Conscientização dos próprios alunos	-	2	2
Criação de novas políticas públicas	-	4	4
O suporte do NAPNEE	3	4	7
Sensibilização de toda a comunidade escolar	3	7	10
Compromisso /envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola	1	3	4
Aceitação/ respeito/valorização das diferenças	3	2	5
Compartilhamento de ideias e saberes	2	2	4
Formação dos docentes e a busca de novos conhecimentos	3	4	7
Promoção da acessibilidade/aquisição de recursos e equipamentos específicos	3	3	6

Como consta no Quadro 3, o cumprimento da legislação existente foi apontado, apenas pelos profissionais pesquisados (4 escolhas) como um dos fatores relevantes para a implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência na escola. Esse fator pode ser verificado nos depoimentos dos seguintes profissionais:

Primeiro, é o cumprimento de uma lei. A escola não pode deixar de atender alunos portadores de deficiência. Na minha leitura, o cumprimento da lei não garante uma inclusão com eficácia, mas, já nos força a aceitar. Então, tem a cota para alunos com deficiência que se submetem à seleção. [...] Não posso negar que só aconteceu, porque houve uma lei e um suporte maior, por meio de recursos que possam garantir

a implementação dessa proposta. (Professora Artêmis).

[...] a lei foi um fator facilitador porque legitimou a partir da própria necessidade. A lei só entra em vigor quando há necessidade. Por exemplo, aqui houve uma necessidade com a entrada dos alunos com deficiência, houve uma adaptação, uma preocupação dos professores para poder entender esses alunos. Tanto é que nós temos hoje um aluno que se tornou colega, faz parte do corpo dessa escola. (Professora Deméter).

Eu acho que o fator que mais contribuiu para a inclusão na educação profissional foi a regulamentação de novas leis, específicas para pessoas com deficiência. Até certo tempo atrás não tinha concurso público, aquelas cotas, para pessoas com deficiência. Talvez eles se sentissem um pouco à margem do processo. Mas, quando você tem essas empresas contratando deficientes, quando você tem os concursos abrindo cotas para deficientes, leis que favorecem a locomoção de deficientes, a implantação de pisos especiais e rampas para deficientes... Isso são fatores que abriram as portas, as perspectivas para a inclusão desse tipo de aluno. E esses fatores podem ser percebidos na escola com a chegada do M, que é um profissional que foi contratado justamente para esse tipo de serviço, para a transcrição do texto normal para o Braille. A própria entrada de alunos com deficiência no COLUN é uma forma de perceber que existe uma locação de inclusão no colégio. (Professor Cronos).

O direito ao trabalho das pessoas com deficiência no Brasil passou a ser garantido por lei, especialmente a partir da Constituição Brasileira de 1988, que reafirmou o que a maioria dos textos internacionais determina sobre a questão, proibindo inclusive a discriminação de salários e de critérios de admissão. O art. 93 da Lei n. 8.213/91 determina que as empresas com 100 ou mais funcionários preencham de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas.

Sabemos que a garantia de oferta de vagas para pessoas com deficiência nas empresas não é suficiente para promover o trabalho inclusivo e a conscientização dos empresários e profissionais sobre a riqueza das diferenças humanas no ambiente de trabalho, mas, já representa um bom começo. Cabe salientar que os avanços legais contemporâneos não foram benefícios gratuitos dos empresários. Envolveram lutas, pressões sociais e um complicado jogo de forças entre o Estado, as empresas e a sociedade civil organizada. Portanto, são direitos conquistados.

As temáticas em torno da questão do trabalho inclusivo precisam considerar as relações entre o indivíduo que trabalha e o ambiente social onde ele exerce sua atividade. Ao longo dos tempos, esse ambiente sofreu modificações, do mesmo modo que as relações sociais de trabalho. Hoje, a globalização econômica e a evolução científica tecnológica passaram a exigir do trabalhador uma maior habilitação e qualificação para o exercício de suas atividades, colocando-o diante da competição pela conquista de seu espaço no mercado de trabalho.

Apesar de todos os avanços legais contemporâneos, o que ainda permanece latente

é a desigualdade social, o desemprego, o preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência. O trabalho com deficiência tem que enfrentar sérias dificuldades para se manter no mercado e acompanhar todas as transformações do mundo do trabalho globalizado. Como afirma Adorno e Horkheimer (1985, p.47): "A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou transformando-se no esforço de a ele escapar"

Outra questão decisiva para o cumprimento da legislação, apontada pelos profissionais pesquisados (2 escolhas), refere-se à relevância da conscientização dos direitos pelos próprios alunos com deficiência. Essa afirmação ficou denotada na fala da professora Atena.

Eu acho que a própria sociedade já estava exigindo isso. Como a Constituição é bem clara, os próprios deficientes estão agora ocupando o espaço deles. Eles mesmos estão exigindo esse espaço: - Não estou pedindo, eu tenho o direito de... Eles têm feito uma leitura da Constituição, agora sabem dos seus direitos. Estão esclarecidos a respeito disso. (Professora Atena).

A divulgação e o esclarecimento da legislação existente abrem novas possibilidades para que as pessoas com deficiência possam lutar por seus direitos laborais, sociais e educacionais que, vale ressaltar, sempre foram negados. Considerando que essa situação de negação de direitos e aceitação das diferenças não é definitiva, as percepções e os conhecimentos podem se ampliar, na medida em que há uma reflexão sobre esses fenômenos sociais.

Esses textos legais vão ganhando vida, à medida que saem do papel e do imaginário das pessoas com deficiência e se tornam políticas e ações efetivas. Para os alunos com deficiência pesquisados, a política de cotas possibilitou novas oportunidades de trabalho e educação, pois, quando passaram a ter conhecimento da lei, buscaram preencher as vagas reservadas para pessoas com deficiência, tanto no trabalho quanto no ensino superior.

Os profissionais pesquisados (4 escolhas,) destacaram ainda a importância da criação e implementação de novas políticas públicas no campo da educação profissional numa perspectiva inclusiva. A esse respeito a Professora Artêmis declara:

Outro fator são as políticas públicas do MEC. Elas oportunizam o computador, os livros em Braille, cursos para professores em libras e Braille, para que os alunos possam estar sendo incluídos nas escolas. O MEC já tem um programa do livro didático para alunos com deficiência visual. A escola inclui esses alunos no Censo e eles já têm lá uma proposta de como fazer para que esses recursos cheguem até a escola. Na escola, o que eu vejo em termos de recursos vem exatamente desses programas do MEC. Quando a lei diz que temos que receber, temos um desafio, e a

partir daí trabalhar. É uma questão social, de exclusão dessas pessoas com necessidades especiais. A partir daí, a escola buscou meios através dos cursos técnicos, vinculados à educação profissional tecnológica, para a criação e implementação de um núcleo que pudesse estar trabalhando essas questões, dando suporte para a escola e oferecendo cursos de formação para a comunidade.

A Professora Hera e o Professor Morfeu destacaram a influência do momento histórico atual, no qual se defende a escola inclusiva e exige o cumprimento de vagas para pessoas com deficiência nos diversos espaços escolares e laborais.

Eu vejo que hoje, até pelo momento em que o país vive, eu acho que não é só o país, mas o mundo inteiro está se voltando para essas questões; a coisa é latente, está aí visível, a sociedade está clamando para que seja atendida, para ter um espaço, ter onde ir e como participar. (Professora Hera).

Eu acho que a primeira coisa que a gente não pode esquecer foi o momento histórico. Quando o MV chegou, a gente já estava começando a discutir a questão profissional para pessoas com necessidades. Então, “juntou a fome com a vontade de comer”. Embora, a gente não conhecesse muito, mas essa coisa do momento foi muito legal, por que foi histórico. Talvez, se fosse hoje já não teria tanta dificuldade. Se tivesse entrando um aluno agora, não teria tanto problema assim. Mas, na época foi muito bom, era o momento. Vamos dizer assim: - Era um modismo, então a gente tinha que entrar. E a gente entrou e gostou. E surtiu efeito. Então, no primeiro momento eu destaco essa questão histórica. [...] foi o momento em que tinha essa necessidade de se colocar, o público estava pedindo, a sociedade estava pedindo. (Professor Morfeu).

De fato, a revisão e implementação de novas políticas públicas visando à garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação profissional é primordial para o cumprimento desses direitos humanos, haja vista que os ranços históricos da segregação, marcados pela ausência da experiência, ainda hoje permeiam o imaginário social, dividindo opiniões entre os gestores, professores, alunos e familiares. Contudo, não basta apenas garantir o acesso dos alunos à escola, urge a necessidade de mais atenção, recursos financeiros e investimentos públicos nessa área.

Anjos (2006) pontua a importância do financiamento público na área da educação profissional, enfatizando que é preciso reavaliar a proposta do Programa TEC NEP nas instituições federais de ensino profissionalizante. A autora considera que os investimentos do Programa são mínimos e enfatiza a necessidade da criação de novas linhas de financiamento para a implantação das adequações, assim como surge um orçamento anual para os núcleos do Programa, visando melhorar o atendimento aos alunos.

Todavia, não podemos ficar parados na escola, aguardando que tais propostas sejam reformuladas e que um dia a situação se resolva, como afirma Carvalho (2004, p. 17):

“[...] Cada movimento em prol dessa luta é importante, fundamental e imprescindível, mas também não se pode deixar apenas nos gabinetes a formulação do que irá nos guiar.”

Outro ponto importante destacado pelos sujeitos investigados (7 escolhas) refere-se ao suporte oferecido pelo NAPNEE para que os professores e alunos se sintam apoiados e desenvolvam suas atividades educativas de forma consciente e mais autônoma na escola. Isso pode ser verificado nas falas abaixo:

Eu acho que pelo fato de a presença do NAPNEE, de se ter um núcleo formado, capacitado, consistente. Porque uma coisa é um professor encabeçando, puxando a ideia. Outra coisa é você ter um núcleo, com mais pessoas que já tenham um trabalho desenvolvido, já tenha um espaço. Isso é fundamental. (Professor Dionízio).

Outra questão foi a formação do grupo de profissionais que a gente começou a ter na escola. Pessoas de fato envolvidas. A própria presença do M, como uma pessoa que dominava os instrumentos e as ferramentas com maior facilidade. Isso nos ajudou muito. Eu acho que a formação do NAPNEE contribuiu muito para que a gente pudesse deslanchar mesmo. (Professor Morfeu).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), que faz parte das ações desenvolvidas pelo Programa TEC NEP / MEC, foi implantado no COLUN em 2005, mesmo período da entrada dos primeiros alunos com deficiência visual nos cursos técnicos, com o objetivo central de oferecer suporte aos diversos segmentos da instituição no processo de inclusão escolar. Mesmo diante de todas as dificuldades de implementação dessas políticas no âmbito do COLUN, foi fundamental que a escola constituísse o NAPNEE e se organizasse para oferecer o suporte necessário aos professores e alunos no desenvolvimento de suas ações educativas.

Ainscow (1997) afirma que a ênfase na aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e colabaração pode ajudar os professores a desenvolverem práticas criativas, heterogêneas e inclusivas. No seu entender,

[...] estas abordagens precisam de ter em consideração a influência dos factores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços. (AINSCOW, 1997, p. 21).

Essas medidas adotadas para tornar a inclusão uma realidade escolar são históricas, uma vez que estão sempre sujeitas a mudanças e contradições. Uma educação que se proponha inclusiva demanda a formação de indivíduos conscientes, livre pensantes e emancipados. Parafraseando Adorno (1995a), uma condição necessária para que estes possam

se tornar autônomos e resistentes, tendo acesso aos saberes sociais historicamente construídos, tanto na escola quanto no trabalho.

A partir da entrada dos alunos com deficiência no Ensino Técnico, o COLUN, através do NAPNEE, passou a desenvolver diversas ações visando à organização desse apoio na escola, tais como: a estruturação do espaço físico do NAPNEE; aquisição de recursos e equipamentos especializados; contratação de profissionais habilitados para a transcrição Braille e tradução e interpretação da LIBRAS; projetos de sensibilização e formação continuada para toda a comunidade escolar, entre outras. No entanto, é necessário destacar que não podemos nos limitar à simples aquisição de recursos e equipamentos específicos ou conhecimento de técnicas e métodos para ensinar alunos com deficiência. Para tornar a educação inclusiva uma realidade, Ainscow (1997) enfatiza que o professor precisa ser um pensador reflexivo, aberto e autoconfiante para experimentar novas práticas, à luz do *feedback* que recebem dos próprios alunos.

Tais constatações nos levam a refletir sobre a importância da sensibilização na formação humana, em que o professor sensível e consciente de seu papel lança mão do diálogo com os alunos, da afetividade e da autorreflexão crítica, deixando de ser apenas aquele que ensina, mas, também, aquele que questiona, pesquisa e busca compreender o porquê das ações realizadas, a fim de elaborar perspectivas de mudanças na sua prática pedagógica.

Conforme o Quadro 3, o fator social mais mencionado pelos alunos e profissionais pesquisados (10 escolhas) foi a sensibilização da comunidade escolar, como sendo um elemento imprescindível para a concretização da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no COLUN.

De acordo com a percepção dos alunos (3 escolhas), a sensibilização no COLUN não se volta apenas para as pessoas com deficiência; está presente em todos os espaços e nas diversas situações existentes. Nos depoimentos dos alunos com deficiência que seguem, podemos constatar isso.

Primeiramente a sensibilização de todo o corpo profissional do COLUN para que esses alunos adentrem sem ter problemas de impedimento. [...] A minha entrada e de outros colegas com deficiência só foi possível porque o COLUN abriu as suas portas. (Aluno Hefesto).

[...] O professor chegava e perguntava assim: - E aí, como você está? Está gostando do curso? Você está conseguindo acompanhar direitinho? Quando ele fazia essas perguntas, eu também me indagava: - Rapaz, eu acho que ele está interessado, está querendo me ajudar! (Aluno Zeus).

[...] Acessibilidade não é só se preocupar com cegos e cadeirantes; a gente tem que saber até mesmo conversar com as pessoas que chegam aparentemente até mesmo sem deficiência. Às vezes, chega uma pessoa até mesmo com uma pequena deficiência intelectual, que você nem percebe, e aí ela precisa ser bem tratada. Eu tenho sentido isso desde o começo, enquanto aluno e agora quando vou visitar o COLUN. Percebo isso quando chego alí, os profissionais têm sempre essa preocupação: conversar, saber o que é o assunto e identificar a situação da pessoa. (Aluno Apolo).

A sensibilização da comunidade escolar foi o indicador mais citado pelos profissionais (7 escolhas) consultados, como sendo de suma importância para o desenvolvimento das ações que possibilitaram a reflexão sobre os ganhos da convivência com as diferenças na escola. Essa constatação pode ser evidenciada nas falas dos seguintes profissionais:

[...] A partir desses fatores externos que chegam na escola, através da lei, a sensibilidade de perceber, da necessidade de estarmos trabalhando com essa clientela. Sensibilidade por parte de toda a escola - gestão, docentes e alunos, que passou a conviver com as diferenças, sabendo que todos têm direito à mesma educação. (Professora Artêmis).

Eu percebo que existe essa sensibilização, tanto por parte dos professores como da gestão e dos técnicos. Quantas vezes, se a gente fosse registrar, eu acho que quase todo dia, o porteiro, o guarda, os técnicos administrativos, os próprios professores conduzem esses alunos até as salas. Os próprios alunos ajudam. Em alguns momentos, a gente erra também, coloca uma cadeira onde não deve. Mas, na sua grande maioria, os alunos das outras turmas são sensíveis a essa demanda. Eu acho que isso é o nosso diferencial, a sensibilidade dos nossos professores e da escola como um todo para a implementação desse projeto. (Professor Dionízio).

Corroborando com estes depoimentos, posso enfatizar que a sensibilização deve fazer parte da formação humana, pois ela possibilita a diminuição das barreiras sociais e atitudinais existentes no ambiente escolar, na medida em que promove discussões sobre a dinâmica do processo de inclusão, mostrando os benefícios da convivência na diversidade.

É importante reconhecermos que a sensibilização é um processo gradativo, que ocorre através da experiência com as diferenças na escola, na qual os profissionais vão ampliando a perspectiva do que é real e do que é incoerente, buscando refletir e mudar seus comportamentos, atitudes e ações. É o que revela a fala do Professor Éolo.

[...] Agora, obviamente que existe uma cultura dentro das escolas em que os alunos estão preocupados em aprender (matemática, filosofia, inglês) aquilo que vai servir para o futuro dele, entre aspas, passar no Enem, no vestibular. Mas, é preciso através de palestras, seminários, para que você possa sensibilizar as pessoas para que haja uma mudança nessa cultura organizacional escolar, para que as pessoas tenham um interesse. Eu não posso mudar uma cultura apertando um botão; é preciso sensibilizar as pessoas para que tenham interesse em aprender a linguagem das pessoas com deficiência visuais e auditivas (Professor Éolo).

Para reconhecer a necessidade dessas mudanças culturais, Ainscow (1997) aponta que as escolas devem se reorganizar para apoiar o desenvolvimento de atividades capazes de promover um importante impacto na sua cultura organizacional e no conseqüente desenvolvimento das práticas pedagógicas. A professora Minerva destaca a importância dessas adesões que vêm acontecendo paulatinamente na escola, especialmente, através do desenvolvimento de ações, oficinas e projetos inclusivos.

Se a gente analisa a partir de 2005, que foi o ano em que o Núcleo foi implantado, eu penso que em nenhum momento se percebe um retrocesso. Eu acho que a escola vem crescendo, vai tendo adesões... Eu acho que hoje ter projetos como o “Aprendendo a envelhecer” com os idosos, isso é também um olhar diferenciado de um público que tem sido excluído. Ter o “Projeto Allende” que é exatamente estar oferecendo o ensino da língua espanhola para pessoas com deficiência é você também estar vendo que esse público precisa também estar atualizado, se comunicando e interagindo de diferentes formas, em diferentes línguas. Isso tudo eu considero que são avanços da escola, ao ponto de hoje nós termos como tema do encontro pedagógico “Inclusão social: desafios da prática educativa. Então eu acho que isso vem como progresso, como avanços. (Professora Minerva).

Diante dos relatos, observamos que o COLUN, ao longo dos últimos anos, vem reestruturando suas ações para promover o desenvolvimento dessa nova cultura, priorizando a sensibilização e o envolvimento de todos. O desenvolvimento de tais ações são oportunidades de enriquecimento para a escola, porque promovem interação, reflexão e sensibilização entre todos os participantes desse processo.

Tal sensibilização não pode ser pensada de forma fantasiosa, apenas como simulação da realidade. Exige responsabilidades, tomadas de decisões, ações e mudanças efetivas. Somente através dessa conscientização é que a comunidade escolar pode se tornar, cada vez mais, sensível, encorajada e comprometida com esse processo.

Os depoimentos a seguir dos sujeitos pesquisados (4 escolhas) revelam que o compromisso, envolvimento e interesse dos profissionais da escola são fatores decisivos para o desenvolvimento dessa proposta de mudança.

Outra questão é a escola ter tido pessoas que se sensibilizaram e abraçaram a causa. A escola se manifestou positivamente, abraçou a causa. Hoje, nós temos um núcleo de atendimento a essas pessoas, um grupo que foi ampliado, nós temos intérprete de Libras, transcritor de Braille, professores que se especializaram nessa área e que abraçaram esse trabalho. Muitos colegas têm participado dos cursos, dos treinamentos. A escola se abriu, se entregou a esse trabalho. E tem também a comunidade que sabe que aqui pode encontrar o apoio. Muitas pessoas têm nos procurado e aqui não tem distinção de classe, de raça; todos que nos procuram são atendidos. Eu diria que foi um casamento perfeito. (Professora Hera).

O compromisso profissional também tem que ser levado em consideração. Ser sensível e as próprias condições oferecidas pela escola. Que condições são essas? Já

que somos sensíveis e temos essa responsabilidade, de acordo com o seu orçamento, a escola buscou fazer um planejamento financeiro e pedagógico, desenvolvendo ações para garantir a implementação da proposta. (Professora Artêmis).

Contudo, é importante ressaltar que o compromisso com as diferenças no ambiente escolar não deve ficar na responsabilidade apenas de um pequeno grupo de pessoas consideradas “sensíveis”, implica uma luta ferrenha de toda a comunidade escolar em prol da humanização.

Um dos alunos pesquisados (1 escolha) apontou que o envolvimento dos gestores é um aspecto fundamental na implementação dessa proposta inclusiva: “Eu acredito que a gestão da escola se preocupou também com a causa da inclusão da pessoa com deficiência. Acredito que ela tem trabalhado esse lado informativo da situação que cada pessoa precisa.” (Aluno Apolo).

Provavelmente, sem o apoio dos gestores e de outros profissionais envolvidos, não teria sido possível a viabilização dos recursos, projetos e ações realizadas na escola. Diante desse comprometimento dos profissionais, os alunos com deficiência puderam se sentir apoiados, valorizados e reconhecidos.

Outro aspecto fundamental destacado pelos sujeitos pesquisados (5 escolhas) refere-se às atitudes de aceitação, respeito e valorização das diferenças no ambiente escolar. É o que podemos visualizar na seguinte fala do aluno Hefesto:

Principalmente na parte atitudinal. Eu digo isso porque as barreiras arquitetônicas podem ser solucionadas com o passar do tempo, agora o respeito e valorização do outro não podem esperar; afeta diretamente a pessoa. Apesar de no começo não saberem o como e de que forma trabalhar, eu senti que no COLUN os profissionais nunca se negaram a me aceitar. Me aceitaram e disseram: - Agora já que ele está aqui, vamos fazer juntos. Então, foi assim que aconteceu no COLUN. Mesmo sabendo que o COLUN não tinha estrutura para receber o aluno cego naquele momento, não houve rejeição.

Fica evidenciado no depoimento do aluno Hefesto que as barreiras sociais e atitudinais não são imutáveis. A experiência realizada nos cursos técnicos pode engendrar reflexões e decisões importantes sobre a dinâmica do processo de inclusão na escola, fazendo com que os profissionais pensem sobre suas próprias atitudes e, a partir daí, passem a valorizar as diferenças existentes. Até porque, com a entrada de alunos com deficiência na educação profissional não é mais possível fingir que os alunos são comuns ou negar a diferença existente em sala de aula. Essa experiência tende a provocar mudanças de atitudes, olhares e relacionamentos novos.

Os docentes pesquisados (2 escolhas) enfocaram o respeito às diferenças no ambiente escolar como um dos aspectos facilitadores para a implantação da proposta inclusiva. A esse respeito, assim se expressou a Professora Minerva:

Eu acho que a primeira coisa é a gente se dar conta de que existe o ser humano, e que, como tal, precisa ser respeitado na sua integridade, respeitado os limites de cada um e a escola se perceber que ela é responsável pela garantia do acesso e permanência de todos. Este é o primeiro ganho: a escola se ver nesta condição de que é dever da escola garantir esse acesso e a permanência. [...] Se você pensa num projeto humano, não há mais espaço para práticas excludentes. E a escola tem também esse papel de ajudar na construção desse projeto humano. Fazer com que as pessoas se percebam no outro, valorize o outro, respeite o outro, desenvolva ações de solidariedade.

O discurso da Professora Minerva é revelador, na medida em que demonstra uma conscientização das ações educativas em direção ao projeto humano, que precisa ser, cada vez mais, discutido e compreendido por todos os integrantes da escola, de forma conjunta.

Outro fator igualmente decisivo para a modificação da escola, enfocado a seguir pelos sujeitos pesquisados (4 escolhas), consiste no compartilhamento de ideias e saberes entre os profissionais das diferentes áreas e dos diversos cursos oferecidos.

Eu penso que depois daquela semana pedagógica, muitos professores despertaram porque viram as experiências que estão sendo realizadas. [...] O pessoal está buscando alternativas. Nós da área técnica (matemática, química, física) temos um pouco de dificuldade, mas a partir do momento que nos propomos a fazer, a coisa acontece. Eu não vejo isso como um fator dificultador, mas sim como um despertar, um interesse por querer fazer, querer contribuir (Professora Hera).

Fui conversando com os professores que estavam ministrando os cursos, com as pessoas do núcleo, com a direção e isso foi me dando um caminho para que eu pudesse tirar algumas conclusões e pudesse realmente fazer o trabalho que precisava ser feito. E hoje, graças a Deus, temos aí os frutos desse trabalho que nós desenvolvemos (Professor Eros).

Ainscow (1997) realça o papel da “planificação cooperativa” para apoiar a equipe pedagógica na exploração de formas alternativas de trabalhar, ou seja:

A participação activa da equipa suscita, em especial, a criação de objetivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um. Consequentemente, os benefícios de qualquer actividade de planificação ultrapassam muitas vezes o próprio plano, proporcionando um nível de compreensão partilhada que constitui um pré-requisito para um processo alargado de distribuição de poder (empowerment) (AINSCOW, 1997, p. 25).

Para a planificação dessa proposta inclusiva na escola, é necessário que todos os gestores, técnicos, professores, alunos e pais trabalhem em conjunto. Daí o porquê dos cursos,

oficinas, seminários e outros projetos que tratam da temática da inclusão serem estendidos a toda a comunidade escolar, não ficando apenas restrito à equipe pedagógica.

Outro ponto destacado pelos sujeitos pesquisados (7 escolhas) como fator contribuinte para a educação profissional de alunos com deficiência na escola refere-se à formação docente e à busca de novos conhecimentos que possibilitem autonomia aos professores para pensar o desenvolvimento de suas ações em diferentes contextos, de acordo com as necessidades e subjetividades dos seus alunos. Tal fato pode ser contemplado na fala de todos os alunos pesquisados.

Um outro lado que é muito positivo no COLUN é a questão dos professores estarem realmente capacitados para receberem esses alunos. Eu vejo isso em cada um dos professores, eles se preocupam muito com o aluno com deficiência. (Aluno Apolo).

Outro aspecto é a busca de novos conhecimentos, de novas ferramentas para que realmente fosse implantado uma educação profissional, para que o deficiente esteja de igual para igual com os outros indivíduos que não têm uma deficiência aparente. (Aluno Hefesto).

Outro ponto que destaco foi a qualificação dos profissionais da casa. Os professores foram aprendendo a como lidar com essas pessoas. Quando eu entrei foi um baque para os professores. Como lidar com esse aluno com deficiência? Eles se viram com essa dificuldade e tentaram buscar também conhecimento para trabalhar com essas pessoas (Aluno Zeus).

Entretanto, é importante salientar que a formação docente deve ter um caráter genuinamente humano, possibilitando reflexão, sensibilização e autonomia aos professores, para que estes possam agir de maneira consciente, formando alunos críticos, resistentes e autônomos.

Fica evidenciado que os docentes pesquisados (4 escolhas) reconhecem a importância da formação para o desenvolvimento da prática profissional, podendo contribuir para a melhoria do processo educativo, conforme demonstrado nos depoimentos que seguem:

[...] O fato do nosso professor ser capacitado, de ter alguns anos a mais de estudo, ele já compreender e ter a vivência de outros espaços. Muito dos nossos professores já viajaram muito por outras instituições, já participaram de congressos, encontros. E isso é um diferencial. (Professor Dionízio).

Olha, um dos fatores que eu achei muito legal foi a gestão ter tido a oportunidade de colocar vários cursos de melhoramento para os professores dentro da escola. E eu participei dos cursos e aquilo ali me ajudou, me deu um incentivo maior para que a gente pudesse fazer um trabalho melhor com essas pessoas. (Professor Eros).

[...] como é um colégio de um corpo docente, que em sua maioria são especialistas, mestres e doutores, isso chama a atenção da sociedade para um trabalho diferenciado. O pessoal lá fora diz assim: - Eu não vou pagar, mas meu filho vai poder arrumar um emprego, pois vai estudar no ensino técnico, ou vai poder cursar

um vestibular, porque lá tem professores bem capacitados. Como são professores qualificados, subte-se que estas pessoas vão ter acesso ao mercado de trabalho, com conhecimentos. (Professora Atena).

Em contrapartida, um dos problemas a ser discutido é que a formação vem sendo configurada de forma aligeirada e instrumental, muitas vezes como um processo que faz os professores se tornarem passivos e conformistas frente à realidade escolar. Nesse sentido, Ainscow (1997) adverte que os educadores devem rejeitar os “métodos fetichistas” e se voltarem para a construção de um ambiente educativo determinado pela ação e reflexão.

[...] pelo facto de se libertarem da adopção acrítica das chamadas estratégias eficazes, os professores podem começar a reflectir sobre os processos que lhes permitirão recriar e inventar métodos de ensino e materiais, partindo das realidades contextuais que podem limitar ou expandir as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Em particular, é importante que os professores tenham presente que os métodos são construções sociais que se baseiam e reflectem ideologias que podem impedir-nos de compreender as implicações pedagógicas das relações de poder no seio da educação. (p. 19).

A formação docente não deve se dirigir, portanto, para as metodologias que escondem as contradições e ideologias postas, mas, sim, voltar-se para a experiência e a sensibilização, possibilitando uma autorreflexão crítica e conscientização acerca dos problemas educacionais contemporâneos, bem como o encorajamento à resistência a essas circunstâncias.

Considerando que os professores que atuam no COLUN possuem formação teórica e empírica, apesar de muitos não terem tido oportunidades de acesso a conhecimentos relativos às necessidades educacionais dos alunos com deficiência em sua formação inicial, os depoimentos dos sujeitos aqui apresentados permitem pensar na possibilidade de uma autorreflexão crítica, já que alguns docentes têm participado de estudos, pesquisas, projetos e outras atividades com vistas à construção do projeto humano na escola.

Por último, os sujeitos investigados (6 escolhas) destacaram a promoção da acessibilidade e aquisição de recursos e equipamentos específicos como aspectos socialmente determinados, pois não se resumem a simples eliminação das barreiras físicas e arquitetônicas existentes. Isso pode ser denotado na fala dos seguintes alunos:

E ainda vem o fator estrutura. O COLUN hoje é uma das escolas do município de São Luís, talvez até mesmo do Estado, que tem a melhor qualidade de acessibilidade que a gente conhece. Começa pelas salas, a própria estrutura física do prédio é excelente. Acessibilidade não é só isso, é também o conhecimento dos professores em relação a isso. Dos próprios funcionários de serviços gerais que estão ali dentro. O COLUN parece que tem esse cuidado de trabalhar o servidor como um todo em

relação ao recebimento da pessoa com deficiência. (Aluno Apolo).

Eu lembro que na época em que eu estudava, o Colégio Universitário passou por uma transição de um prédio para outro. Nesse outro espaço as barreiras arquitetônicas são mínimas possíveis. Foi logo providenciada uma sala para o NAPNEE e a aquisição de equipamentos que facilitaram o trabalho. Eles me perguntavam quais as ferramentas que precisavam para estar melhorando essa proposta no COLUN, e isso foi um ponto fundamental. Eu me sentia motivado por estar dentro da escola colaborando. Hoje dentro do município de São Luís, o COLUN é uma referência em acessibilidade como um todo, tanto na parte arquitetônica quanto na parte atitudinal. Hoje eu não percebo nenhum problema assim tão grave nesse aspecto. (Aluno Hefesto)..

Com o advento da tecnologia computadorizada em todo o mundo, ampliou-se significativamente a produção e impressão dos materiais em Braille em relação ao processo de escrita manual, além do surgimento dos *softwares* com voz sintetizada que permitiram aos alunos com deficiência visual a leitura de textos digitalizados na tela do computador.

Assim, à medida que as interações e experiências com inclusão de alunos com deficiência visual foram acontecendo, o COLUN passou a estruturar-se com a aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos especializados, tais como: *software* para leitura no computador, reglete, soroban, máquina Braille, lupa eletrônica, impressora Braille, entre outros. A Figura 3 mostra um dos alunos com deficiência visual do curso técnico utilizando o *software* para leitura no computador, durante o período em que estudou na escola.

FIGURA 3 – Software para leitura no computador sendo utilizado por um aluno com deficiência visual (cegueira) do curso técnico do COLUN em 2006



Fonte: Arquivo do NAPNEE/COLUN

A escrita Braille à mão é feita por meio de uma prancha com a reglete (um tipo de régua de plástico ou alumínio cheia de celas Braille) e a punção (que é uma espécie de furador). A Figura 4 demonstra a reglete e a punção sendo utilizada por um dos alunos videntes

do curso técnico durante um o curso de Braille realizado pela escola em 2007.

FIGURA 4 – Reglete e punção sendo utilizada por um aluno vidente durante o curso de Braille no COLUN em 2007



Fonte: Arquivo do NAPNEE/COLUN

Por outro lado, se a utilização desses recursos tecnológicos deve ser incorporada para auxiliar o processo educativo dos alunos com deficiência em sala de aula, é preciso também se questionar como esse processo está ocorrendo e quem está assumindo a sua centralidade. O centro do processo educacional são os aparelhos tecnológicos ou o ser humano? Diante dessas inovações tecnológicas, a responsabilidade do professor deve aumentar ou diminuir? Nesse contexto, a educação deve apenas preparar o aluno para as transformações do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e desumano, ou levá-lo a um pensar crítico?

Considerando que a escola vem sofrendo grandes pressões para acompanhar essas revoluções tecnológicas, o alto custo desses produtos e equipamentos no mercado acaba dificultando a sua viabilização e impedindo, conseqüentemente, a apropriação desses novos conhecimentos por parte dos alunos. Essa questão é contemplada na fala do Professor Eros.

Eu sei que a educação para pessoas com deficiência é cara, mas é necessária. Eu lembro que nós adquirimos todos os materiais, que ainda estão aí: a máquina para bater diferente, a impressora em Braille... Então, são materiais caros, mas são necessários. Se existe todos esses materiais, não se pode excluir de jeito nenhum (Professor Eros).

Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que a indústria cultural, regida pela racionalidade tecnológica, acabou aprisionando os homens como consumidores potenciais, massificando seus desejos e, até mesmo, suas necessidades. Sob esta lógica, o homem deixa

de ser fim e passa a ser meio, isto é, sai da condição de sujeito e passa à condição de objeto. Com isso, perde sua subjetividade, autonomia e consciência.

O simples acesso a esses recursos tecnológicos em sala de aula não garante a inclusão dos alunos com deficiência visual. De nada vai adiantar todo esse aparato tecnológico, se a frieza continuar congelando as relações humanas, se os alunos não forem realmente aceitos, valorizados e reconhecidos na escola, conforme afirma o Professor Éolo:

Obviamente que o simples fato de ter impressoras, regletes e uma série de outras coisas, não é suficiente. É necessário que tenha o fator humano, que esteja disponível e sensível para essa realidade. Para que ele sirva de mediador entre professor e aluno, e aluno e comunidade. Para que possa sensibilizar toda a comunidade escolar, sobre a necessidade de você conhecer a Língua de Sinais, o Braille, para que ele possa se comunicar com essas pessoas (Professor Éolo).

Faz-se necessário que os professores tenham uma formação teórica sólida, para além da utilização de metodologias, recursos e tecnologias, que traga a melhoria da sua práxis educativa, possibilitando a formação de indivíduos críticos, determinados, autônomos e resistentes, reconhecendo as diferenças como riquezas e não como obstáculos em sala de aula.

É oportuno enfatizar as possibilidades emancipatórias da educação e a defesa já anunciada por Adorno (1995a) de que, somente através dela, os indivíduos podem se tornar resistentes, livres pensantes e autônomos, porém, cabe destacar, que essa resistência só é possível quando tomamos consciência dos fatores sociais que ainda dificultam a emancipação humana nos dias atuais.

O segundo momento dessa análise se volta para a investigação dos fatores sociais que dificultam a implementação da proposta de educação profissional para pessoas com deficiência na escola. De acordo com o Quadro 4, os principais fatores apontados pelos sujeitos pesquisados foram: falta de maior empenho das políticas públicas; ausência de compromisso político-social de alguns profissionais; falta de maior cobrança por parte dos gestores; preconceito e resistência ao novo; formação docente inadequada e despreparo de alguns profissionais; ausência de conhecimento e despreparo das empresas; problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar; falta de recursos didáticos e livros adaptados; processo seletivo excludente e falta de divulgação e orientação sobre os cursos.

QUADRO 4 - Percepção dos sujeitos sobre os fatores sociais que dificultam a implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no Colégio Universitário

Fatores	Número de escolha por	Número de escolha por	Número total de
---------	--------------------------	--------------------------	--------------------

	alunos	profissionais	escolhas
Falta de maior empenho na condução das políticas públicas	-	4	4
Ausência de compromisso político-social de alguns profissionais	-	3	3
Falta de maior cobrança por parte dos gestores	-	1	1
Preconceito e resistência ao novo	-	9	9
Formação docente inadequada e despreparo de alguns profissionais	3	3	6
Ausência de conhecimento e despreparo das empresas	3	-	3
Problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar	1	2	3
Falta de recursos didáticos e livros adaptados	1	6	7
Processo seletivo excludente	2	-	2
Falta de divulgação e orientação sobre os cursos	2	-	2

Conforme demonstrado no Quadro 4, os profissionais pesquisados (4 escolhas) destacaram a falta de empenho e agilização na condução das políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente aquelas voltadas para a educação especial.

[...] da forma como a lei é colocada, e ela determina, mas ela também não cobra por outro lado as garantias. É como se a escola é que tivesse o papel de construir essas garantias. Mas, não é só a escola. Por exemplo, nós temos aqui um aluno que é deficiente visual. Esse aluno ainda não recebeu o kit que é necessário. E que para receber, criam-se algumas exigências como se isso fosse o necessário para mostrar que ele é deficiente. Então, o nosso aluno com deficiência visual deveria ter aquele kit que é colocado pela política nacional e pelas diretrizes da educação especial. Se aqui para nós, que somos uma escola federal, que tem um corpo que permite ter acesso a essas leituras e que pode inclusive pressionar, tem ainda algumas dificuldades, você imagina o que é isso nos diferentes rincões deste país. (Professora Minerva).

[...] Não só criar as políticas públicas e lançar na mídia. Mas, que dê sustentáculo para serem operadas [...]. Essas políticas públicas devem ser mais viáveis, mais fortes, vigiadas e policiadas. (Professor Hermes).

Tais colocações demonstram a persistência de uma ambiguidade nas políticas de educação especial no Brasil, expressa por uma indefinição quanto à ampliação do acesso e da permanência dos alunos com deficiência nas escolas. Ao mesmo tempo que indica o ensino regular inclusivo, criam-se barreiras para o atendimento aos alunos com deficiência. Para receberem atendimento, os alunos necessitam primeiramente comprovar sua deficiência através de laudos médicos e outros tipos de avaliações formais.

Por outro lado, o professor da sala regular transfere a sua responsabilidade para o profissional especialista, ou seja, para aquele “super professor” que supostamente possui todas as técnicas para incluir alunos com deficiência, sobretudo nos casos mais graves. Sobre esse conhecimento especializado, Silva (2008, p.120) enfatiza que o professor,

[...] sem a devida vinculação com os fatores sócio-culturais, descontextualiza a prática pedagógica. O especial quase sempre é discutido dentro do próprio contexto, buscando soluções viabilizáveis dentro dos procedimentos das técnicas e metodologias. A área de Educação Especial não pode estar restrita nas suas análises apenas ao âmbito educacional, pois ela não evidencia as variadas perspectivas de análise, uma vez que a impossibilidade de os alunos com deficiência ingressarem na escola não se limita às práticas pedagógicas, embora nelas encontre terreno favorável para produção e reprodução da condição de marginalizados.

A ambiguidade também está presente nas reformas, programas e políticas destinados à formação profissional e ao trabalho que, por meio da legislação, passou a incentivar e assumir o discurso da inclusão social, mascarando as contradições socioeconômicas que vêm disseminando o aumento da exclusão e das desigualdades sociais existentes.

É imperioso questionarmos os fenômenos históricos e sociais que se estabelecem entre a educação profissional e a educação especial frente às políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiência no país.

Fernandes (2009), no estudo intitulado “Educação Profissional e Educação Especial: políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990”, enfatiza que a crise econômica das últimas décadas do século XX requereu a reestruturação do sistema produtivo, estabelecendo reformas e diretrizes neoliberais para todos os setores políticos, econômicos e sociais. Dessa forma, “A educação – particularmente no que concerne ao ensino profissionalizante – vinculou-se ao crescimento econômico.” (FERNANDES, 2009, p. 156).

No contexto do século XXI, diante do atual desenvolvimento científico-tecnológico, o trabalho artesanal praticado nas oficinas protegidas não corresponde às novas exigências do setor produtivo. Por isso, o discurso em torno do desenvolvimento das competências e da qualificação das pessoas com deficiência se tornou mais intenso nos dias atuais.

E, embora havendo uma legislação favorável e uma proposta de educação profissional voltada para pessoas com deficiência, não podemos deixar de fazer as seguintes indagações: Como fica o projeto humano mediante o discurso da qualificação para o mercado de trabalho? Até que ponto, a educação profissional desenvolvida nas escolas está contribuindo para a emancipação, autonomia e diferenciação dos alunos com deficiência? Como é que a atual Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está se materializando nas escolas de ensino profissional, principalmente no que se refere à aplicação de recursos, apoios e suportes especiais?

Diante da expansão da educação especial na política educacional brasileira, é também imperiosa a reflexão sobre os condicionantes históricos da dicotomia - Educação Especial e a Educação Regular. Sobre essa tendência atual, Carvalho (2004, p. 185-186) enfatiza:

[...] Pensar (e fazer) inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa escola inserida numa sociedade excludente como a brasileira requer que se tenha muita clareza do seu significado para que não se corra o risco de ao invés de ampliar as oportunidades de ingresso na escola pública para esses alunos se produza o efeito inverso, de maior exclusão e encaminhamento para formas mais segregadas de atendimento educacional, como as escolas especiais.

Tal argumentação sugere que a exclusão pode ser ainda maior, porque a (pseudo) inclusão só faz com que os profissionais se ausentem dos seus compromissos político-sociais, culpabilizando os próprios alunos com deficiência pela falta de esforço individual, negando-lhes o acesso à educação pública.

Os profissionais pesquisados (3 escolhas) apontaram que a ausência de compromisso político-social por parte de alguns profissionais é um fator que ainda dificulta o desenvolvimento do projeto humano na escola. Esse fato pode ser percebido nos depoimentos das seguintes professoras:

Nós vamos ter sempre dentro dos nossos espaços, bons profissionais, comprometidos com as questões sociais, porque isso é uma questão de compromisso político-social. E nós vamos ter profissionais que até chegam a fazer toda essa formação, mas são insensíveis, não abertos para mudanças, que não acreditam numa sociedade diferente. [...] Mas, eu acho que isso é um projeto que ainda está em processo de construção. Aí, eu acho que são as desculpas ou as formas resistentes para não aderir ao projeto. Porque é muito mais cômodo. Você fazer adesão de um projeto de inclusão social é você negar a si mesmo. Tem que se colocar na própria negação de si mesmo. E daí, você precisa romper com muitas práticas com as quais, às vezes, você nem está preparado para romper [...] (Professora Minerva).

[...] Eu tenho que ter esse compromisso na escola, de perceber qual é o meu papel, enquanto educador e educadora, na instituição. Não tem outra palavra: - Eu tenho que dar conta. E esse dar conta é exatamente ter o compromisso de ir atrás para compreender isso. Na nossa profissão nós temos que buscar essa formação constantemente. Se apareceu um problema agora. - É um problema? - É. Então eu tenho que buscar os meios para resolver isso, para encontrar uma solução. Quando você tem compromisso, você busca. Infelizmente, eu tenho que dizer que a falta de compromisso ainda é o principal fator que dificulta esse trabalho. (Professora Artêmis).

Muitos profissionais, ainda presos na sua minoridade, não conseguem perceber o seu compromisso com a formação humana, alegam que não estão preparados para lidar com

os alunos com deficiência, transferindo essa responsabilidade apenas para os serviços de apoio especializados.

Na percepção adorniana, é a ausência da reflexão crítica que priva o indivíduo da autonomia e da capacidade de enxergar a realidade de forma concreta, gerando conformismo e indiferença diante da barbárie, impossibilitando-o de descobrir a força da sua ação para a mudança. “Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa se amalgama por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito.” (ADORNO, 1996, p.396).

A falta de autonomia e participação nas decisões pedagógicas são reconhecidamente prejudiciais para o estabelecimento do diálogo, da escuta e da percepção das necessidades individuais dos alunos. Para Silva (2008), a relação professor - aluno com deficiência - especialista se resume apenas à simples adaptação de recursos didáticos, textos e provas especiais. Essa não percepção do seu papel como professor significa

[...] a celebração do fim da sua possibilidade de autonomia. Muitos deles explicitam a dificuldade, mas demonstram relutância para refletir sobre as formas possíveis, como também para buscar orientação, discutir com outros professores ou ainda dialogar com os alunos. (SILVA, 2008, p. 126)

Tal situação acaba dando a impressão de tratamento de igualdade, mas na verdade o que ocorre é a pseudoformação (ADORNO, 1995a), limitando o compromisso político-pedagógico, dificultando as relações humanas e aumentando ainda mais a indiferença diante dos alunos. Nos moldes da pseudoformação, mesmo com o aumento de oportunidades educacionais para alunos com deficiência, a probabilidade de se conseguir formar o indivíduo crítico, resistente e autônomo, é mínima.

Diante do descompromisso político de alguns profissionais, uma das professoras pesquisadas destacou que falta uma maior cobrança por parte dos gestores para que haja uma participação mais efetiva de todos nas ações desenvolvidas, pois as responsabilidades não devem se restringir apenas a um pequeno grupo de pessoas. Ela menciona:

[...] eu penso que deveria ter uma maior exigência por parte da gestão, para que essas ações pudessem acontecer. Por exemplo: - Tal dia, todos os sábados, haverá uma formação continuada na área de deficiência visual. Quem vai participar? - Todos os professores da escola. Deveria ter uma obrigatoriedade dos profissionais dessa instituição em estar participando. Se eu não acredito em algo, mas não é por causa disso que eu não vou participar. - Vai acontecer, você tem que participar. Na própria dinâmica, por meio de mostrar como acontece, o outro muda esse olhar. Não tem aquele tiro no escuro? Eu tenho dez, seis acredito e quatro não. Eu tenho a possibilidade de sair daqui com sete. É uma leitura minha. Não é no sentido de dizer: - Se você não vier vou te colocar falta! Mas, no sentido de criar meios e

oportunidade para todos os professores participarem, estarem presentes, ouvindo os depoimentos e daí, nós vamos começar a trabalhar. Sempre quem participa das formações é o mesmo grupo, e não é o mesmo grupo que vai trabalhar com os alunos. (Professora Artêmis)

Ainscow (1997) enfatiza que é imprescindível que haja uma liderança eficaz, não só por parte da direção, mas estendida a toda a escola, voltada para o estabelecimento de um clima encorajador que leve os profissionais a reconhecer as diferenças como algo que precisa ser respeitado e valorizado. “Isso significa a aceitação de que a liderança é uma função para a qual muitos elementos da equipe contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas.” (AINSCOW, 1997, p. 24), porém a menoridade enrijecida acaba neutralizando o estabelecimento de metas, a liderança e a tomada de decisão por parte de alguns profissionais. As contradições sociais acabam sendo forjadas, fortalecendo os estereótipos e o preconceito relacionado com as diferenças na escola.

A maioria dos profissionais pesquisados (9 escolhas) reconheceram que o preconceito e a resistência ao novo são os principais fatores que dificultam a proposta da educação profissional para alunos com deficiência na escola. Isso pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

[...] quando o professor tem medo, certo ressentimento, e não quer trabalhar com aquela pessoa, aí tudo fica mais difícil. Eu penso assim, toda mudança para ocorrer, primeiramente tem que se mexer na cultura organizacional para que as pessoas se tornem sensíveis, se não houver, já vai ser um ponto negativo. Olha, ninguém vai dizer abertamente que é contra a inclusão, até porque quando se fala em trabalhar com minorias ou com os setores mais vulneráveis da sociedade, ninguém tem coragem de falar abertamente que é contra. Assim, como dizer que é racista. Ninguém tem coragem de abrir a boca para dizer isso, porque pode ser até preso. Mas, com certeza existe. É preciso que se tenha uma ação mais intensificada no sentido de sensibilizar as pessoas para essa mudança de pensamento e de comportamento (Professor Éolo).

Eu penso que é a questão do preconceito. Não somente como visão pejorativa. Mas, como um conceito pré-concebido mesmo. De achar que essas pessoas não têm condição. E que a gente também não tem condição. E que eu vi que a gente tem. Que a gente pode sim. Então, é o nosso preconceito com relação a eles e o nosso preconceito em relação a nós mesmos, enquanto profissionais. De achar que: - Eu não sei, nunca vi essa situação, então, não vou fazer (Professor Morfeu).

Talvez o preconceito ainda seja a grande barreira para a inclusão dos alunos e profissionais com deficiência dentro do nosso contexto, seja na escola, seja na empresa, seja onde for. É aquele negócio: - Será que é possível que ele realize? Será que ele não é limitado, com essa deficiência? [...] Isso já começa a ser questionado na minha cabeça: - Será que isso não é uma forma de preconceito que eu já estou tendo? Pelo fato de ele ser cego, eu já fico imaginando que ele poderá ter uma limitação. Limitação, é claro que ele vai ter por causa da ausência do sentido da visão. Mas, será que isso vai atrapalhar a minha aula? Talvez, pelo fato de achar que aquele aluno pode retardar todo o funcionamento da sala. Se você direciona mais para ele, der uma atenção especial para ele, você pode atrasar o rendimento da sala,

dos demais. De fato, é difícil a gente pensar. Porque se pensa assim, pode ser que esteja de fato dificultando o funcionamento. Mas, se pensa de uma maneira inclusiva: - Não. É um aluno que a gente tem que dar toda atenção, porque ele tem os mesmos direitos que os demais. Então, a gente pode dizer assim: - Será que eu estou pecando? Será que isso, de certa forma, não é um preconceito? (Professor Cronos).

[...] É a questão do medo do novo, é se sentir inseguro por não se sentirem capazes e não dominarem aquilo. E também, somado a isso tudo, o comodismo. - Eu não aprendi, agora já estou velha, como vou fazer, meu Deus? Eu inicialmente fiquei assim: - Meu Deus, e agora? Como vou fazer, meu Jesus? Veio o medo e a resistência: - Eu não consigo dominar isso aí. É tipo aquela pessoa que vai dar uma aula e não domina o conteúdo. Se eu domino determinado conteúdo, dou a aula até de olhos fechados. Então, se quebrar o comodismo, se quebrar a resistência aquilo que é novo, aí o problema está resolvido. Os professores se sentem fragilizados porque não adquiriram esse conhecimento, nem na faculdade nem na sua prática. Durante anos e anos a fio ministrando aulas e nunca tiveram uma situação dessa. E isso causa medo (Professora Atena).

A busca desenfreada pela produção material e intelectual toma o lugar da reflexão, na medida em que os profissionais tentam a todo o custo esconder as limitações humanas, já que elas não combinam com o padrão de ordenamento, competência e eficiência exigido na escola. Cria-se então o estereótipo de que a segregação é a melhor coisa para os alunos com deficiência, pois eles não possuem as habilidades necessárias para estar na sala de aula, na universidade ou no trabalho.

A proposta crucial da educação se volta apenas para a adaptação ao modelo das competências, para a lógica do mercado. Segundo Adorno (1995a), tal adaptação, no lugar de orientar o ser homem no mundo de forma consciente e racional, passou a impedir a sua reflexão crítica, tornando suas atitudes, comportamentos e decisões automáticas e alienadas, obstando sua subjetividade.

Para a psicanálise, a constituição da subjetividade humana está diretamente relacionada com a reflexão e experiência advinda das interações com o meio sociocultural e educacional no qual os sujeitos estão inseridos. Destarte, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt aproxima-se da psicanálise para retratar a condição angustiante do homem na sociedade capitalista contemporânea.

Para os frankfurtianos, os estudos psicanalíticos abrem a possibilidade de diálogo com a crise social, com os sintomas da crise de identidade que se manifestava em conformismo e alienação social. Assim, a neurose se assemelhava à ilusão ideológica, que nasce de um processo de censura, no qual as pulsões do indivíduo demandam defesas que não se podem exprimir na linguagem e na ação. Do mesmo modo que os desejos recalcados influenciam a conduta do neurótico obrigando-o a agir de forma compulsiva. Crochik (2006, p. 72) enfatiza que

Freud (1986) não deixou de fazer críticas às exigências elevadas que a cultura faz ao indivíduo quando desconsidera os seus desejos, e mostra que um dos produtos dessas exigências – a neurose – é também sintoma de uma cultura que despreza o homem. Apontou tanto para os indivíduos que desenvolvem uma consciência muito restrita, o que os leva a ter que conviver com um intenso sentimento de culpa, como aqueles que não chegaram a introjetar os valores morais, que vivem se escondendo da autoridade externa na busca da realização de seus desejos.

O sujeito interioriza as ideologias e os automatismos que anulam a sua liberdade, podendo manifestar atitudes de violência e preconceito. Nesse sentido, o preconceito se caracteriza pela negação da experiência e da reflexão, como afirma Crochik (2006, p. 73):

[...] Um supereu rígido, dificulta a vida individual no tocante às relações com o meio, enquanto a ausência da consciência moral pode levar à delinquência social, que também pode ser fruto de um intenso sentimento de culpa que, não tendo motivo consciente, precisa de uma razão para se sustentar. Dessa maneira, os extremos se encontram, e ambos apontam para o indivíduo desconfigurado. Um dos caminhos que esse indivíduo desconfigurado segue, constituído na negação da experiência e da reflexão, é o da predisposição a desenvolver preconceitos.

A ausência de reflexão e a consequente predisposição ao preconceito na escola pode ser compreendido como um mecanismo usado pelos profissionais para se defenderem das ameaças imaginárias através de um falseamento da realidade, como demonstra a Professora Minerva:

Se eu estou dizendo que o fator que contribui é a escola reconhecer o seu papel e compreender que a educação é direito de todos, o que dificulta é porque isso é uma construção ainda não totalmente disseminada, compreendida ou internalizada pelas pessoas de um modo geral. E, na escola, a gente sabe que os profissionais ainda resistem e resistem por essa falta de leitura, de compreensão de mundo, de sociedade e de sujeito. Ou, às vezes, até compreendem, têm o discurso e negam na prática. Essa negação vem cheia de alegações. Por exemplo, achar que não está formado para... Aí, se atribui à falta de formação de profissionais. Se justifica, também, pelo fato de a escola não ter todas as condições objetivas para o atendimento. Cria dificuldade por achar que a escola não tem a equipe multiprofissional para atender. Mas, antes dessas ausências, a gente sabe que na inclusão escolar existe uma questão do acolhimento. É você estar disposto para... É você fazer adesão a um tipo de projeto.

Na concepção adorniana, o preconceito tem a ver com a pseudoformação que, na sociedade capitalista contemporânea, passou a ser percebida como sendo formação técnica e tecnológica, desconsiderando as questões humanas e sociais. Nesses moldes, a formação se converteu em “fetiche mercadológico” justamente por não permitir o pensar crítico, por se voltar apenas para a adaptação ao existente. Nesse sentido, a Professora Minerva coloca:

[...] eu penso que a gente ainda está dentro daquele modelo, onde as formas de exigências que a sociedade tem, principalmente para com as pessoas com

necessidades especiais, tem sido sempre unilaterais. De que o indivíduo se adeque, procure se prover de vários serviços, por esforço próprio, para que ele seja inserido na sociedade ou no mercado de trabalho. Eu penso que ainda é esse modelo. Muito embora, a nossa experiência maior no Colégio Universitário foi de aluno com deficiência nos cursos técnicos, portanto, ele já teve toda uma história de escolarização. E como as escolas não têm políticas de inclusão, a gente imagina que tenha sido por um esforço próprio, aliado à família, um esforço individual.

Em nome do “progresso” da escola e da nação, a reprovação e a segregação dos alunos com deficiência passam a ser justificadas, assim como o esforço individual de cada um representa uma conquista nessa direção. Nesse sentido, Adorno (1996) adverte que a técnica é uma ideologia pseudodemocrática, pois não permite aquilo que, segundo a adaptação burguesa, poderia levar o cultural e a experiência para todos.

Como mostra o Quadro 4, os alunos com deficiência pesquisados (3 escolhas) reconheceram que a falta de conhecimentos e o despreparo de alguns profissionais são fatores dificultadores que precisam ser superados na escola.

Alguns professores não aceitavam, não concordavam e perguntavam o que eu estava fazendo lá. Eu sempre procurava conversar com eles, demonstrar que eu tinha competência para estar aqui. Que não era a toa que eu tinha entrado aqui. Eu creio que essa resistência foi mais no início, pelo fato deles não saberem, não terem conhecimento e a própria direção não informar que tinha uma pessoa com necessidade educacional especial em sala. Faltou comunicação da própria direção com esse professor. Mas, eram poucos, de dez professores, um não tinha conhecimento. São casos bem particulares, o restante dos professores eram excelentes (Aluno Zeus).

No começo, tinha professor que achava que eu não ia acompanhar a aula e, muitas vezes, ele não se dirigia a minha pessoa, se dirigia ao meu colega que estava do lado. - Pergunta para ele se ele entendeu. E não perguntava para mim: - MV, tu não entendeu? Naquele momento eu entendi que ele não estava preparado para trabalhar com uma pessoa com deficiência. No sentido de não reconhecer que eu estava na sala ouvindo ele. Eu não estava era vendo o que ele estava escrevendo lá no quadro, mas estava ouvindo sua voz perfeitamente. Ele poderia dizer: - MV, eu estou desenhando aqui no quadro um relevo e isso se dá da seguinte forma: eu estou do lado direito e aqui tem uma altitude tal. Entre o meu lado direito e o esquerdo tem um vale. Do outro lado tem uma planície, você está entendendo o que é isso? Aí eu ia falar para ele: - Professor eu entendo porque eu antes de ficar com essa deficiência visual eu tinha a visão normal. Se o senhor quiser que eu explique melhor eu até posso desenhar aí também. (Aluno Apolo).

Considerando os estudos da Teoria Crítica, a educação deve ater-se principalmente à primeira infância, momento em que o indivíduo está formando o seu caráter, não permitindo que sejam formados comportamentos alienados, manipuladores e violentos. Na ótica de Adorno, a educação tem um papel primordial na formação do caráter do indivíduo e, por isso, deve se iniciar cedo, visto que “[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância [...]” (ADORNO, 1995, p. 121).

Como Adorno (1995a) costumava dizer, a “educação após Auschwitz” deveria concentrar-se em impedir o ressurgimento da barbárie através de dois aspectos centrais: a educação durante a primeira infância e o processo de esclarecimento da população em geral. Assim, além da preocupação com a primeira infância, deve-se também atentar para o esclarecimento daqueles que produzem o ambiente intelectual, cultural e social, pois são estes que lançam as bases ideológicas da barbárie, mas, que podem, também, contribuir para a superação desta.

Contudo, de acordo com o pensamento adorniano, o problema crucial da materialização dessa proposta no mundo moderno está na pseudoformação, que tem como centralidade única a satisfação dos interesses imediatos da sociedade, contribuindo para a banalização da vida humana, sendo exigido do processo educacional apenas a apropriação de técnicas e instrumentos pautados na lógica do mercado, na competitividade, na eficiência e na produtividade.

Considerando os depoimentos dos próprios professores (3 escolhas), diante da entrada de alunos com deficiência visual na escola, a formação docente precisa ser enfaticamente repensada, pois a ideia da homogeneização pode ser questionada, causando dúvidas, preocupações e inquietações.

A maioria acha que não vai ser capaz, não sabe como lidar. Não teve na grade curricular da universidade essa cadeira, de como lidar com o aluno deficiente. Nós não tivemos na UFMA uma cadeira voltada para a área da educação inclusiva. O que é emergencial em todos os cursos de graduação, principalmente na área de educação. Urge que se tenha essa cadeira nos cursos da área de educação. (Professora Atena).

Ensinar matemática para um aluno com deficiência visual não é uma tarefa fácil, precisa realmente de uma sensibilização maior e aliado à produção de conhecimento dentro da nossa realidade. Se não tiver o conhecimento, já vai ser desfavorável. Por mais que o professor queira, se ele não souber os caminhos, se não tem nenhum método para que ele possa utilizar, então vai ficar complicado. Então, eu acho que poderia até pensar nessa questão do lúdico. Como utilizar o lúdico dentro dessa questão do ensino-aprendizado. (Professor Éolo).

Diante da formação heterônoma, a única preocupação é não ter que fazer esforço e não precisar correr riscos. O grande desejo de alguns professores é poder encontrar uma “cartola mágica”, que não precise pensar, apenas tirar de dentro dela as estratégias, possíveis e imaginárias, sobre como ensinar com sucesso os alunos com deficiência. Porém, na nossa realidade escolar, a inclusão não se dará num passe de mágica. A única possibilidade que temos é a contradição. Somente através dela podemos alcançar a reflexão crítica para enfrentarmos os desafios educacionais postos.

Damasceno (2006), na pesquisa intitulada “A formação de professores e os desafios da educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto”, desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, refere que no lócus do seu estudo “[...] a formação dos professores tem contribuído pouco, sobremaneira, no combate e na superação da exclusão dos estudantes deficientes, sobretudo pelo escasseamento do debate em torno dessa questão.” (DAMASCENO, 2006, p. 11).

Trazendo essa temática para a realidade do COLUN, embora nos últimos anos a escola tenha fomentado a criação de novos espaços de debates e reflexões sobre essa questão, alguns professores ainda se sentem inseguros e temerosos ao lidar com as diferenças em sala de aula. Isso ficou denotado na fala do Professor Dionízio:

Outro fator que eu acho agravante é que enquanto a grande maioria é capacitada e desenvolve bem esse trabalho, alguns professores ainda não se colocaram à disposição para desenvolver esse trabalho, para experimentar. Isso ocorre com um pequeno grupo, você conta nos dedos. Eles ainda se sentem inseguros para trabalhar, esse é o termo. Não seria por má vontade, mas por falta de segurança, de capacitação para trabalhar com esses alunos. Essa insegurança, eu acho que é pelo fato de nunca ter tentado, de nunca ter vivido uma experiência mínima que fosse e nunca ter buscado capacitação. A capacitação é sempre oferecida, mas talvez ele nunca tenha buscado participar aqui na escola e por isso se sente inseguro.

Outro aspecto importante, destacado pelo aluno Apolo, é que o conhecimento em torno das diferenças não deve se restringir apenas aos docentes em sala de aula; deve se alargar para todo o corpo da escola, que também precisa considerar as necessidades e singularidades humanas.

No começo, os profissionais da xerox que trabalhavam na administração da escola também achavam que não tinham condição de preparar o material para mim. Muitos deles quando viam a gente jogando o material no computador e ampliando diziam: - Isso é simples, é uma coisa normal, dá para fazer. Percebi que não houve má vontade nenhuma, o que havia ali era a falta de conhecimento, que depois foi se ampliando e melhorando. Eu percebi que eles se perguntavam: - O que esse cara está fazendo aqui? - Isso vai complicar a nossa vida. E na verdade não foi nada disso que aconteceu. Eu não estava ali para complicar a vida de ninguém, o que eu queria era melhorar a minha condição de conhecimento. Eu acho que até contribui com eles. Hoje, eles já aprenderam a trabalhar essas questões e o resultado está aí. (Aluno Apolo).

Considerando ainda o pensamento do aluno Apolo, o despreparo dos profissionais não deve ser visto como algo fixo e imutável. Os docentes podem superar essas limitações, sempre que buscam uma formação adequada e, juntamente com os alunos, passam a refletir criticamente sobre suas ações, elaborando estratégias diferenciadas para agir e interagir com as diferenças.

O obstáculo inicial que dificultou a minha aprendizagem, dificultou mas não impediu, foi o fato de que alguns professores ainda não estavam preparados para atender a pessoa com deficiência visual, que era o meu caso. Eles achavam no início que era muito complicado. Daí é que veio a minha satisfação de estar no curso, porque ao longo desse percurso aqueles que achavam que não estavam preparados começaram a se qualificar para isso. Como se qualificaram? Conversando comigo, conhecendo as minhas necessidades. Muitos deles pesquisaram e foram atrás das informações que eram essenciais para que o trabalho dele melhorasse. Então, no final do curso eu já tinha a satisfação de ter aquele professor não mais como uma pessoa que desconhecia as minhas necessidades. Ele já estava ali me dando a aula como se já me conhecesse há muito tempo, de forma muito tranquila. Por isso, hoje eu digo que o COLUN tem professores já preparados para dar aula para um aluno com deficiência nos cursos técnicos. (Aluno Apolo).

De fato, a formação deve se voltar para a experiência e para a contradição, pois é no âmbito das relações sociais, na aproximação e identificação com as diferenças humanas, que apreendemos o mundo e adquirimos o posterior conhecimento da realidade. Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 126) comenta que

Propostas de inclusão justificadas pela idéia de harmonia da diversidade necessária para o bom funcionamento da sociedade, sem considerar a essência das individualidades e vendo a escola como se fosse uma unidade de transformação social, é uma forma de adaptação que não propociona formação porque, de fato, não são superadas as representações da deficiência como inferioridade e incapacidade nem esclarecidas suas determinações constituídas na teia das relações sociais.

Todavia, esse despreparo não faz parte apenas do universo escolar, tendo em vista que a pseudoformação está impregnada em todas as instâncias sociais, especialmente no mundo do trabalho, onde a ganância, o consumismo, a competitividade, a concentração de renda e o individualismo estão mais fortes e latentes.

Esse ponto foi enfocado pelos alunos pesquisados (3 escolhas), quando destacaram a ausência de conhecimento e o despreparo das empresas ao lidar com as diferenças. Segundo esses alunos, grande parte das empresas locais ainda está à margem dessa discussão, portanto necessitam passar por um processo de conscientização.

Outro aspecto é que, às vezes, eles não acreditam, têm uma certa desconfiança se isso é realmente real, ou seja, se a possibilidade da qualificação profissional é real para eles. Muitas vezes, mesmo tendo uma legislação de cotas, quando os alunos concluem os cursos não entram nas empresas. As empresas fecham as portas para as pessoas com deficiência. Por exemplo: se ele é cego, ele tem que ver um pouco; se ele é surdo, tem que escutar um pouco; se aleijado, tem que andar. As instituições argumentam que não estão adequadas para receber determinadas deficiências. Tudo isso acaba dificultando. (Aluno Hefesto).

Além disso, para evitar gastos com recursos, equipamentos e adaptações físicas, as empresas acabam estabelecendo critérios preconceituosos para preencher as vagas

destinadas aos trabalhadores com deficiência. Maia (2008), no estudo intitulado “Pessoas com necessidades especiais na sociedade e no mercado de trabalho – perspectiva inclusiva” em empresas do ramo industrial no município de Fortaleza – Ceará, constata que mesmo com a garantia das leis de cotas, é possível verificar que

[...] há empresas que selecionam os profissionais pela sua deficiência, independente da capacidade. Para preencher a cota, buscam pessoas que sejam devidamente atestadas junto à Secretaria Regional do Trabalho, mas que apresentem deficiências infinitamente leves quando comparadas às demais. Seria o caso de se contratar, por exemplo, um profissional com segundo grau e que seja usuário de cadeiras de roda, para se contratar outro de menor nível de qualificação, mas que tenha por limites a ausência de dedos. (p. 74).

Outro agravante, apontado pelo aluno Hefesto, é que esta falta de conscientização das empresas pode acarretar sérias distorções motivacionais para os trabalhadores com deficiência. Muitas vezes, esses trabalhadores acabam perdendo a autoestima, tornando-se desacreditados com relação as suas próprias potencialidades.

[...] Na cabeça do indivíduo, há uma descrença em relação a essa profissionalização. Ele mesmo não acredita nas suas capacidades. Existe todo um discurso, muitas vezes, até demagógico. Mas, na prática, a coisa não acontece. Daí a descrença, ele acaba se acomodando, não indo em busca realmente de uma identidade enquanto pessoa com deficiência. Todo ser humano quando vai em busca desse processo de aprendizagem, seja num curso técnico ou em outra modalidade de ensino, ele busca sempre melhorar o seu rendimento e ser aceito na sociedade, não só na parte educacional, mas também no mercado de trabalho. E aí, quando ele percebe que não é valorizado como profissional e nem como pessoa, ele acaba se desmotivando. (Aluno Hefesto).

No âmbito dessas relações, o que acaba vigorando são as competências do trabalhador, sua força física, capacidade de raciocínio rápido, concorrência, competitividade e adaptação às novas exigências do mundo capitalista. Dessa maneira, a diferenciação dos indivíduos com deficiência acaba sendo negada, tanto na escola quanto no mundo do trabalho. Como afirma Silva (2008, p. 125):

[...] o que temos é a sociedade mais estruturada e mais previsível. Assim é que o empobrecimento da individualidade é forjado pelo controle da consciência, pela educação sistemática e pelo Estado. Nesse sentido, o que vigora é o controle intencional ou não, donde as semelhanças se sebreassem mais que as diferenças.

Para se perpetuar, cada sistema produz os meios de que precisa para se manter, tais como: os partidos políticos, a igreja, a escola, as tecnologias, a mídia, entre outros. Assim, cada proposta escolar busca aprimorar os seus instrumentos técnicos, a serviço de tal lógica

dominante, de forma a retirar paulatinamente as diferenças existentes. Adorno (1995a) enfatiza que a educação deixou de ser um fim e se converteu em meio, enfraquecendo as suas forças constituintes que davam lugar a processos mais transformadores, inventivos, críticos e humanos.

O resultado disto é uma sociedade fria, cada vez mais indiferente com relação às questões humanas. Apesar de todo o avanço civilizatório que já possuímos, especialmente no que tange as inovações tecnológicas, ainda observamos na realidade um descaso em torno das questões relativas à acessibilidade⁴¹ e redução das barreiras urbanísticas e arquitetônicas⁴² existentes, como afirma Shimono (2008, p. 104):

Apesar de se observar iniciativas para tornar o trabalho mais acessível, existe muito desconhecimento dos empregadores sobre a questão das medidas de adaptação. Na visão de custos a falta de acessibilidade tem excluído muitas deficiências abrindo o caminho de novas discriminações.

Temos que buscar medidas efetivas que viabilizem a inclusão das pessoas com deficiência, independente das limitações que possam apresentar, nos diversos postos de trabalho, escolas e demais instâncias sociais. Como já vimos anteriormente, as limitações que precisamos eliminar não são as humanas, mas as físicas e sociais.

Os sujeitos pesquisados (3 escolhas) destacaram que os problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar prejudicam a implementação da proposta inclusiva. Nos depoimentos a seguir podemos constatar isso, tanto por parte dos alunos quanto dos profissionais.

Um outro fator que me atrapalhou muito foi a questão do transporte. Eu não tinha como chegar no horário porque pegava o transporte coletivo e esse acabava me levando, às vezes, para outra direção. Eu precisava de ajuda para pegar o transporte. Às vezes, eu chegava na parada e a pessoa informava: - Olha, teu ônibus é aquele! E eu pegava e não era. Aí eu tinha que voltar e pegar outro ônibus. Então, quando eu falo que se houvesse um sistema de transporte para levar os alunos até mais próximo da sua casa e, da casa até a escola, seria um fator de facilitação para nós. (Aluno Apolo).

Eu acho que a estrutura física, a dificuldade dos nossos corredores, de sinalização. Alguns espaços ainda não são adaptados e adequados. Eu acho que isso ainda é um

⁴¹ A Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.”

⁴² Barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas. Tais barreiras podem ser classificadas em: a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes; d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. (BRASIL, 2000).

problema sério, não só no colégio, mas na universidade como um todo. Até porque o colégio é parte dessa universidade, faz parte do entorno. Isso é um fator dificultante. (Professor Dionízio).

Outra questão, é a possibilidade de criar rampas, pisos táteis na escola. Isso é um fator dificultador, porque quando M chega aqui não encontra essa facilidade, eu vou precisar guiá-lo até ali. Mas, o ideal para uma escola que quer incluir é que essa pessoa possa ter a vida dele sem precisar depender de outros. (Professor Éolo).

Falta criar maior acessibilidade na escola, na questão de rampas, colocar a identificação em Braille nas diversas partes da escola, a própria biblioteca deve ter livros para que eles possam estar usando. Outra coisa é ter na escola professores que possam estar em sala de aula, na biblioteca. De repente, chega um rapaz aqui na escola e quer ir na biblioteca. Ninguém vai entender nem o que ele está querendo. Essa situação pode causar irritabilidade na pessoa, por ela não ser entendida. Eu acho que nós precisaríamos de mais profissionais especializados nessas áreas. (Professora Artêmis).

Podemos perceber nos depoimentos dos sujeitos pesquisados que a estrutura física do COLUN (apesar de ser uma construção relativamente nova e não possuir grandes problemas de desníveis) foi mal projetada, construída sem a preocupação de atender às necessidades humanas, fazendo com que as pessoas com deficiência se tornem dependentes da ajuda alheia, não podendo exercer o direito de ter autonomia, conforto e segurança no ambiente escolar.

Ao identificarmos as intencionalidades nas ações e seus reais objetivos, podemos pensar e avaliar as questões de acessibilidade escolar como sendo um ato político, que está na dependência de escolhas, posturas, valores, conhecimentos e ações que deverão ser postadas por todos, objetivando tornar a escola mais acessível.

É importante lembrar que as nossas escolhas não são neutras. Quando assumimos conservar ou mudar, perpetuar ou transformar, muitos pensam ser neutros, o que não existe, porque, ao marcar sua escolha pela neutralidade, está estabelencendo o que acredita como atuação política, o conformismo e a acomodação com a situação.

De acordo com a avaliação ergonômica realizada na escola no ano de 2006, através do projeto intitulado “Acessibilidade integral para pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no campus da Ufma”, coordenado pelo Prof^o Dr. Raimundo Lopes Diniz do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP) / Departamento de Desenho e Tecnologia (DEDET), torna-se evidente a falta de acessibilidade nos seus espaços, no modo como estes estão concebidos. Cabe destacar que todas as barreiras físicas apontadas nesta avaliação ainda continuam presentes na escola.

Um exemplo da falta de acessibilidade no entorno escolar, constatada na avaliação acima mencionada, são os passeios na via pública que dão acesso à universidade e a escola, e

que apresentam pisos irregulares, dificultando a mobilidade dos alunos com restrição motora. Outra questão, é a vaga de estacionamento exclusiva para pessoas com deficiência que não dispõe de sinalização e não está interligada à entrada da escola através de rotas acessíveis, como consta na Figura 5.

FIGURA 5 – Inadequação da vaga de estacionamento para pessoas com deficiência no COLUN em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

As áreas externas e o pátio coberto do colégio (onde ocorrem atividades físicas) apresentam também algumas irregularidades, como, por exemplo, a rampa que dá acesso à quadra, que está acima da inclinação permitida, além da inexistência de corrimãos e espelhos de pisos com dimensões maiores que as previstas, o que pode ser observado nas Figuras 6 e 7.

FIGURA 6 - Rampa acima da inclinação permitida no COLUN em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

FIGURA 7 - Escada com ausência de corrimão no COLUN em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

Outra inadequação também verificada, neste referido estudo, é que não há piso tátil direcional e de alerta, indicando a presença de obstáculos dentro e fora da escola para evitar acidentes. O piso do pátio interno e corredores, conforme observado na Figura 8, apresenta superfície lisa, incompatível com a NBR 9050⁴³, que recomenda superfície antiderrapante.

FIGURA 8 – Piso inadequado no COLUN em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

⁴³ Esta Norma Brasileira, que foi revisada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas e pelo Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT /CB-40) em 2004, estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade. (ABNT NBR 9050/2004).

Ainda não há identificação adequada nas salas de aula e os quadros apresentam superfície refletora de luz, com luminárias do tipo fluorescente que contribui para a má visibilidade da leitura e escrita pelos alunos. Isso pode ser visualizado na Figura 9.

FIGURA 9 – Aluno com deficiência visual (baixa visão) do curso técnico do COLUN fazendo leitura no quadro em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

As dimensões do mobiliário das salas são desconfortáveis para os alunos com deficiência visual. Em termos de postura, devido às características das cadeiras, que não oferecem apoio adequado, observa-se que os alunos necessitam executar movimentos de flexão de tronco e pescoço, como mostra a Figura 10.

FIGURA 10 - Aluno com deficiência visual (baixa visão) do curso técnico do COLUN escrevendo na cadeira em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

Conforme a avaliação realizada, os sanitários adaptados estão fora das recomendações da NBR 9050. As barras laterais de apoio existentes encontram-se em desacordo com a Norma. Há também mal posicionamento da bacia sanitária e da pia. As barras de apoio possuem altura de 0,93 m, quando deveriam estar a uma altura de 0,75 m, podendo ser visualizadas na Figura 11.

FIGURA 11 - Banheiro adaptado fora da norma no COLUN em 2006



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO..., 2006)

Sabemos que ainda persistem muitas barreiras, além das arquitetônicas, para se atingir a inclusão no ensino, sendo necessário romper com preconceitos sócio-culturais, assim como desenvolver políticas de ação que apoiem concretamente uma mudança nos modos de ensinar.

Outra questão também enfocada pelos sujeitos pesquisados refere-se à falta de recursos didáticos e livros adaptados para alunos com deficiência visual. Fato contemplado nas seguintes falas dos alunos (1 escolha) e professores (6 escolhas):

Outra situação que dificultou a minha aprendizagem foi a pesquisa em livros. Aquilo que a gente ouve em sala de aula e tem que sair para pesquisar em livros, para a pessoa com deficiência visual é muito complicado. Tem livros que você não consegue baixar para ler no computador. Você precisa que o colega leia para você. E quando você está estudando ninguém tem tempo para nada, ninguém tem tempo para o outro. Às vezes, precisamos de alguém para ler e escrever para a gente. A gente vai falando, digitando e o outro vai escrevendo no papel. Aí é que tem a necessidade da contratação de profissionais com especialização no ensino para a pessoa com deficiência visual, na leitura e transcrição da escrita para tinta ampliada ou braille. E essa dificuldade é a mesma hoje na universidade. (Aluno Apolo).

[...] a gente sabe que existem outros recursos, a aquisição de coisas mais modernas e atualizadas. Nessa parte, nós ainda temos muito que evoluir. Precisa de livros adaptados, equipamentos novos que estão aí no mercado e que a gente também tem que estar correndo atrás para melhorar. (Professora Hera).

[...] - essa questão de estar xerocopiando material para um, fazendo um material exclusivo para um único aluno, numa sala de trinta, é também uma coisa muito nova para gente. É uma dificuldade. Querendo ou não, é um atendimento especial, que merece uma atenção mais especial. Então, a gente tinha que tirar cópia de material, ampliar. Eu acho que de certa forma isso dificultou. Porque é tinta a mais, tinha que colocar a letra 28 e a gente está acostumado com 12. E aí, já é uma letra maior, tem que gastar mais tinta. Muitas vezes, eu escutava assim: - Não dá para tirar agora aqui porque acabou o toner, tem pouca tinta. Às vezes, era um texto de três e quatro páginas. (Professor Morfeu).

Os docentes pesquisados apontaram enfaticamente que a inclusão do aluno com deficiência visual não depende exclusivamente da boa vontade do professor; torna-se necessário um maior investimento de recursos físicos e materiais específicos para este atendimento, como livros em Braille, *softwares* e outros equipamentos tecnológicos mais modernos nessa área.

No depoimento dos professores, a atenção individualizada aos alunos com deficiência visual, por meio da adequação de recursos pedagógicos especiais, é percebida como uma novidade na escola. Pois, durante muito tempo, a pseudoformação inculcou a ideia da homogeneidade na sala de aula, apontando “metodologias fantasiosas” para serem aplicadas a todos os alunos, sem distinção. Nesse sentido, a inclusão do aluno com deficiência é extremamente revolucionária para o professor, pois pode provocar reflexão e possibilitar uma ruptura com esse momento heterônomo da adaptação e homogeneização em sala de aula.

Não querendo desvalorizar a importância dos meios – equipamentos, materiais e recursos adaptados – para garantir aos alunos com deficiência visual a permanência com acesso ao conhecimento na escola, penso que a educação profissional numa perspectiva inclusiva está para além da adaptação instrumental. Como bem enfatiza Adorno (1995a, p. 25), “Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento da adaptação”, rompendo a memória do que seria autônomo, dificultando de forma heterônoma a subjetividade e a capacidade de relação com o outro. Como vimos anteriormente, não podemos permitir que na educação os meios se tornem fins, obstando a conscientização, a sensibilização e a humanização entre as pessoas.

Outra questão que dificulta a proposta de inclusão, enfocada apenas pelos alunos pesquisados (2 escolhas), é que o processo seletivo é excludente. Anjos (2006) adverte que é necessário criar alternativas de ingresso nas escolas federais, uma vez que sem adequações, provavelmente muitos alunos com deficiência ficaram excluídos do processo seletivo, porém mesmo com a existência de ações afirmativas na escola, através da reserva de cotas para alunos com deficiência, muitos ainda não conseguem aprovação nos exames, seja pela pouca

oportunidade de acesso que tiveram à educação, seja pelos critérios de exigência das provas, que tendem a se tornar mais rigorosos a cada ano, devido ao crescente aumento da concorrência entre os candidatos. Isso ficou denotado na fala do aluno Hefesto.

O fator que mais dificulta é o deficit de educação que o Brasil se encontra e pelo próprio processo seletivo que o COLUN faz para a entrada dos alunos na escola. A maioria dos alunos com deficiência são de uma camada economicamente baixa. Eles até têm vontade de entrar para estudar, mas não entram pela questão da própria exclusão social e educacional. A grande maioria não tem essa base educacional para concorrer no processo seletivo nos cursos técnicos, não pela deficiência em si, mas pela falta de oportunidade educacional. O processo seletivo acaba sendo o ponto crucial, acaba selecionando apenas os melhores e, por eles não terem essa base para concorrer de igual para igual, acabam não entrando na instituição.

Em geral, os exames levam em consideração apenas os conteúdos legitimados pelo mercado, independente das vivências e experiências dos candidatos. Tais exames, no entender de Adorno (1995a), em vez de conduzir as pessoas ao encontro de si mesmas, prestam-se apenas para demonstrar a todos o fracasso dos candidatos e da formação cultural como um todo. Por outro lado, as pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, pois “A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fátual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva.” (ADORNO, 1995a, p. 70).

Talvez por este fato, o número de alunos com deficiência matriculados na educação profissional seja ainda tão reduzido na escola, apesar de esta dispor de recursos específicos e diferenciados na aplicação do processo seletivo, tais como: o oferecimento de leitores, provas em tamanho ampliado para alunos com baixa visão, provas em Braille para alunos cegos e interpretação das provas em língua de sinais para os alunos surdos.

É preciso considerar que a reserva de cotas e o oferecimento de recursos especiais para a realização dos exames abrem novas possibilidades de acesso a este público, porém não garante que os alunos, ao entrar na escola, possam se tornar autônomos, participativos e emancipados. Para tanto, há necessidade de uma política de valorização das diferenças na escola, de modo que os alunos possam se tornar conscientes e resistentes, intervindo e transformando a sua própria realidade.

Chahini (2010), estudando a política de ações afirmativas no contexto da UFMA, afirma que tais mudanças não ocorrem apenas por imposição de leis e decretos, mas pela conscientização das pessoas através da educação. Segundo a autora, para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais é preciso

[...] efetivar medidas que valorizem as diferenças, que garantam oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sócio-cultural construído, sem discriminações ou segregações, contribuindo, assim, para a superação dos estigmas em relação aos alunos com deficiência, para que estes possam nela ingressar e participar da construção desse conhecimento (CHAHINI, 2010, p. 94).

Outra dificuldade também apresentada pelos alunos com deficiência pesquisados (2 escolhas) refere-se à falta de divulgação e orientação sobre os cursos, o que acaba gerando dúvidas e confusão na hora de escolhê-los, muitas vezes ocasionando desistência ou impedindo a sua inscrição em tempo hábil. Foi o que declarou o aluno Hefesto.

Eu percebo que falta uma melhor orientação dos alunos com relação à escolha dos cursos técnicos que eles podem atuar. Por exemplo: Eu vejo que no curso de administração vai ter a disciplina de matemática, e eu não faço, porque não gosto de matemática. Mas não tem só matemática, tem outras áreas que você pode estar atuando como telemarketing, empreendedorismo, que vai te ensinar como abrir o próprio negócio... Percebo que o aluno precisa ter essa orientação educacional lá no início para depois não escolher o curso errado ou deixar de escolher o certo. Por exemplo: eu posso pensar que o aluno cego não pode fazer enfermagem por não poder aplicar injeção ou trocar o soro dos pacientes, mas ele pode trabalhar com palestras na área da prevenção, dar orientações de como cuidar melhor da saúde... No Curso de Meio Ambiente, eu posso achar que também não dá, porque o deficiente não vai poder fazer uma pesquisa de campo para saber que tipo de solo é aquele, que tipo de ambiente é aquele em que ele está. Mas, ele também pode atuar dentro de uma educação ambiental, esclarecendo para a sociedade que pode existir um processo de lixo seletivo, mostrando como evitar a degradação do meio ambiente... Os candidatos precisam de mais orientações. Às vezes, eles nem sabem direito qual a função desse profissional. Falta mais divulgação das ementas dos cursos e de como esses profissionais podem estar atuando. (Aluno Hefesto).

A divulgação de informações e orientações quanto à escolha dos cursos profissionais é um dever da escola. Porém, é primordial que ela assuma o seu compromisso político e social, analisando e reconhecendo os fatores socioeconômicos e culturais que estão envolvidos nessa orientação e, a partir daí, se contraponha ao simples momento da adaptação à realidade. Adorno (1995a, p. 25) esclarece que o “[...] método da formação crítica é negativo”, e que “O dinamismo do processo é a recusa do existente, pela via da contradição e da resistência”.

A ausência da reflexão em torno dos condicionantes históricos e sociais que marcam a orientação da escolha profissional pode gerar mais automatismos, na medida em que impede a autonomia dos alunos com deficiência, transformando-os em seres passivos, acomodados, dependentes e sem iniciativa para decidir e escolher a sua própria vida, e, portanto, heterônomos.

Além dessa orientação aos candidatos, o aluno Apolo enfatiza também a necessidade de uma maior divulgação dos cursos nas empresas, pois elas também precisam ter

informações mais precisas sobre a quantidade de alunos com deficiência que estão sendo formados, para sua posterior contratação.

A divulgação desses resultados é importantíssima. A partir do momento que o COLUN, com a estrutura que tem, trabalhar com esse profissional, divulgando que no seu quadro de alunos tem um percentual x, que já está no mercado há tanto tempo e que tem uma qualidade de vida diferente daquela que tinha antes de entrar no curso: isso tem melhorado muito a vida do aluno na sociedade que tem o interesse de se qualificar. [...] Se houver divulgação todos vão conhecer esse trabalho que é desenvolvido. Até mesmo saber quantos profissionais o COLUN está jogando no mercado anualmente. Falta o COLUN enviar para essas empresas a lista desses alunos, futuros candidatos, para que ela possa estar captando esses alunos. Muitas vezes, quando você envia um currículo, tem empresas que analisam bem. Mas tem outras que olham o currículo e quando vê que o nome do cidadão chama-se José Clemetino de alguma coisa, esse nome não interessa. Mas, quando tem um sobrenome diferente, é Josepe, é Malufe, aí se interessam. Então, a falta de divulgação e o conhecimento da importância desse curso dificulta o ingresso desse aluno na empresa. (Aluno Apolo).

De acordo com as informações colhidas no COLUN, percebemos que ainda não há um estudo mais aprofundado sobre as questões relativas aos cursos técnicos da escola, assim como, um levantamento oficial sobre o número exato de evasão nesses cursos e a quantidade de alunos que já foram formados. Entretanto, com a homologação do novo regimento, a partir das próximas eleições, a escola terá uma coordenação geral de ensino para os cursos técnicos, o que provavelmente facilitará a sistematização dessas discussões.

Tendo em vista que todos esses fatores (a pseudoformação, o preconceito, a não aceitação das diferenças, a ausência de compromisso político e as ideologias postas) podem ser obstáculos à implementação do projeto humano na escola, conforme mostram os dados desta pesquisa, caberia combater esses fenômenos de modo a fortalecer um tipo de educação que seja inerente à reflexão crítica, à resistência e à autonomia, por permitir que as diferenças sejam cada vez mais reconhecidas e valorizadas.

Portanto, a reflexão em torno dos fatores sociais presentes na implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no COLUN é essencial para os professores, alunos e sociedade em geral, na medida em que promove um esclarecimento sobre as contradições sociais existentes e diminui o sentimento de impotência que, muitas vezes, leva os profissionais a desistirem de suas metas, compromissos e responsabilidades educacionais e sociais.

3.6 Contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência

A experiência da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional abre novas perspectivas para um maior entendimento das contradições sociais e das reais possibilidades educativas em nosso meio, revelando os diferentes impactos e mudanças na busca de uma maior conscientização humana.

Tiburi (1995), em seu livro “Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno”, afirma que como a proposta de Adorno e Horkheimer é a autocrítica, pois eles colocam como alvo sua própria filosofia e, inclusive, a dialética, já que esta só é válida enquanto não é dogma, assim a autora afirma que a Dialética do Esclarecimento é ela mesma uma “Dialética Negativa” e vice-versa, ou seja,

Enquanto esta se move entre as tramas da discursividade conceitual-filosófica, aquela se move na problematização da esfera da cultura e é a raiz fundante desta. Ambas caminham para a realização do mesmo projeto tendo o mesmo problema em vista, embora o tratamento e análise destes sejam diferentes: as duas refletem a contraditoriedade do projeto humano do esclarecimento sendo críticas em relação a este, e se instituem como uma possibilidade de esclarecer o próprio esclarecimento a partir de seus problemas e sua terminologia, sem abandoná-lo nem deificá-lo, sem perpetuar suas incongruências. (TIBURI, 1995, p.48-49).

Nesse sentido, a formação crítica tem que ser “negativa”, deve está para além da adaptação, voltando-se para as contradições existentes. É nessa perspectiva dialética que a educação oferecida no COLUN deve ser analisada e repensada. Faz-se necessário resgatar as suas contribuições para a formação profissional dos alunos com deficiência, pois, embora reconhecendo que a educação possui o germe da reprodução na sociedade de classes, não podemos negar que ela é lócus de permanentes contradições e resistências na busca da transformação da conjuntura atual.

Para Kant (1985), vale enfatizar, o esclarecimento é a única forma de o homem sair da menoridade, conseguir se emancipar e atingir a sua maioridade, passando a agir de forma consciente e autônoma no meio em que vive. Com base nesse pressuposto kantiano, Adorno (1995a) adverte que a formação educativa deve estar diretamente ligada à emancipação, possibilitando a crítica constante e resistência para impedir a volta da barbárie, pois as condições históricas e sociais que permitiram o nazismo ainda estão presentes na atualidade.

A sexta e última etapa da pesquisa refere-se às contribuições da educação promovida no COLUN para a formação profissional dos alunos com deficiência. Nesta etapa,

as percepções dos sujeitos sobre a questão estudada são apresentadas conjuntamente, de acordo com as estruturas de maior relevância identificadas por eles.

A educação oferecida no COLUN foi apontada pelos sujeitos pesquisados como um fator essencial no processo de mudanças, na medida em que contribuiu para: a aquisição de novos conhecimentos; maior direcionamento na escolha profissional; ingresso no ensino superior; inserção no mundo do trabalho e melhoria das condições de vida; aumento da interação social e valorização das diferenças dos alunos e consequente elevação de sua autoestima.

QUADRO 5 – Percepção dos sujeitos sobre as contribuições da educação desenvolvida no Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência

Contribuições	Número de escolha por alunos	Número de escolha por profissionais	Número total de escolhas
Aquisição de novos conhecimentos	3	2	5
Maior direcionamento na escolha profissional	3	-	3
Ingresso no Ensino Superior	3	2	5
Inserção no mundo do trabalho e melhoria das condições de vida	-	5	5
Aumento da interação social e valorização das diferenças		5	5
Elevação da autoestima	2	3	5

Conforme o Quadro 5, os sujeitos pesquisados (5 escolhas) afirmaram que a educação promovida no COLUN foi decisiva para a formação dos alunos com deficiência, na medida em que proporcionou a aquisição de novos conhecimentos. Ficou evidenciado nos depoimentos de todos os alunos com deficiência pesquisados que os conhecimentos apreendidos na escola trouxeram novas perspectivas de mudanças para suas vidas, conforme demonstrado nas seguintes falas:

[...] o conhecimento que tive no curso técnico foi bem amplo. E isso facilitou a minha vida. Eu posso dizer que contribuiu para uma mudança no meu estilo de vida, o meu perfil, a minha personalidade mudou. Você ter acesso a essa educação, permite conhecer um monte de coisas novas. E isso só faz com que você tenha mais conhecimento sobre determinados assuntos. Isso faz com que você vá em busca de mais conhecimentos. (Aluno Zeus).

[...] Aprender meio ambiente no COLUN não é fácil, os professores exigem mesmo. Os professores ali chegavam e diziam: - Olha aí, MV, o teu material está aqui, agora eu quero resultado. Eles cobravam e isso me deixava satisfeito. Eu gosto quando o professor cobra aquilo que é de direito cobrar e criticam de forma construtiva no momento que tem que fazer. A crítica construtiva é muito boa, eles podem fazer, e fazer dessa forma que era feito. Então, eu consegui resultados excelentes. (Aluno Apolo).

De acordo com essa percepção dos alunos com deficiência, a educação recebida no COLUN teve um diferencial, porque não foi reduzida ou diferenciada daquela dos demais. Isso foi significativo, pois, geralmente a pseudoformação, caracterizada pela ausência da reflexão, tem sido acompanhada de sentimentos de pena, piedade ou tolerância, resultando em ações educacionais inadequadas, como a rejeição, a superproteção e o assistencialismo. O caminho para superação dessa questão está na busca de um sentido para a existência humana, que não está determinado pelas condições físicas, mentais ou sensoriais do homem, mas, sobretudo, pelo reconhecimento da sua identidade e singularidade.

Os alunos com deficiência, assim como ocorre com as demais pessoas, apresentam inúmeras possibilidades de aprendizagem, de acordo com a qualidade das interações estabelecidas com o meio físico e social onde estão inseridos. No caso específico dos alunos com deficiência visual, o aprendizado não se restringe ao canal visual, se amplia conforme o uso dos seus sentidos remanescentes (tátil, cinestésico, audição, paladar e olfato) e do acesso ao conhecimento oportunizado ao longo da vida.

Uma demonstração surpreendente dessa potencialidade humana de coleta e do processamento da informação pelo cérebro é o Tadoma, método de comunicação eminentemente tátil utilizado por pessoas surdocegas, que permite entender a fala de uma pessoa, ao perceber vibrações e os movimentos articulatórios dos lábios com a mão sobre a face. (BRASIL, 2007).

No depoimento a seguir do Professor Dionízio, fica explícito que os alunos com deficiência visual tiveram uma boa interação e comunicação com o ambiente escolar, apresentando um ótimo desempenho nas atividades escolares, comprovadamente reconhecido pelos profissionais que acompanharam de perto esses alunos durante a sua trajetória escolar.

Fora o ganho intelectual, que é sólido e firme - a gente tem acompanhado os alunos, os professores citam que muitos têm até um desempenho melhor do que o aluno que não tem necessidade especial. Então, isso é uma prova de que realmente ele tem evoluído, tem crescido nesse aspecto. (Professor Dionízio).

Porém, é importante percebermos que fazer comparações entre os alunos cegos e videntes, julgando quem está mais ou menos apto, não é uma atitude adequada e não promove mudança nenhuma; apenas contribui para a generalização de algumas ideias equivocadas relacionadas à cegueira, como a de “superdotação” dos outros sentidos. O desenvolvimento aguçado dos sentidos remanescentes pelas pessoas cegas não é um fenômeno extraordinário, mas resultante do uso contínuo desses sentidos pela necessidade. Crochik (2006, p. 34) reflete

que “[...] o pré-conceito é uma generalização com base em experiências incompletas que permite não ter de repensar as situações similares àsquelas já vividas; representa uma economia de esforços intelectuais”

Penso que a atenção dos docentes deve se concentrar na investigação dos fatores que, de fato, impedem a experiência formativa dos alunos, tais como: as metodologias inadequadas, a falta de acesso ao conhecimento, a desvalorização das subjetividades, as atitudes de preconceito em sala de aula, entre outros.

Embora os sujeitos da pesquisa tenham afirmado que a inclusão dos alunos com deficiência visual nos cursos técnicos do COLUN tenha sido uma experiência positiva, na medida em que conseguiram alcançar bons resultados nas avaliações, ingressando com sucesso no ensino superior e no mundo de trabalho, podemos fazer as seguintes reflexões: E se os alunos não tivessem alcançado tais resultados, a formação não teria valido a pena? O sucesso para todos os alunos, propagado pelos cursos de formação profissional, não seria mais uma ideologia na sociedade produtiva? Cabe-me ressaltar, de acordo com a percepção adorniana, que a ideologia (sucesso/fracasso) serve apenas para reforçar o preconceito, a violência e a discriminação entre as pessoas.

Como vimos no capítulo anterior, as atitudes irracionais como o preconceito encontram elementos que as constituem na cultura e na sociedade; nela as pessoas são julgadas conforme o valor de mercado e de acordo com o que se passa na economia. Adorno e Horkheimer (1985, p. 197) enfatizam que

Todo o mundo é o que é sua fortuna, sua renda, sua posição, suas chances. Na consciência dos homens, a máscara econômica e o que está debaixo dela coincidem nas mínimas ruguinhas. Cada um vale o que ganha, cada um ganha o que vale. Ele aprende o que ele é através das vicissitudes de sua vida econômica.

Os alunos com deficiência também não conseguem escapar desse círculo vicioso, quando não atingem as metas esperadas ou não podem exercer determinados papéis profissionais. Recaem sobre eles o estereótipo da inutilidade; suas mentes ficam cheias de emoções esvasiadoras, de medo, de raiva, de sentimentos do tipo “coitadinho de mim” e, com isso, a experiência formativa é impossibilitada. No entender de Crochik (2006, p. 24),

[...] aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas da experiência já categorizada e previamente valorizada. O pensamento por meio de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção.

Na sociedade em que vivemos, não estamos imunes às emoções esvasiadoras e estereotipadas, como o medo, a pena, a repulsa, o ressentimento, entre outras. Porém, a reflexão e a experiência podem romper com esse círculo vicioso, nos fazendo resistir à manifestação do preconceito e à negação das diferenças.

Apesar de as afirmações dos sujeitos pesquisados terem sido positivas, não podemos pensar que o processo formativo no COLUN se deu em um “mar de rosas”, pois, como bem afirma Adorno (1995a), a experiência formativa crítica é “negativa”; ela não se esgota na relação formal do conhecimento, mas pressupõe um reconhecimento da sua própria limitação e uma oposição ao imediatismo da racionalidade formal.

A educação não pode permanecer reduzida a dualismos maniqueístas: formação propedêutica e formação técnica profissionalizante; educação especial e educação regular; aluno com deficiência e aluno comum. Devem ser reduzidas as barreiras pedagógicas conservadoras, segregadoras e excludentes, voltadas apenas para a racionalidade formal, para o conhecimento disciplinar e para a simples adaptação dos recursos educacionais. Tais barreiras eliminam a consciência crítica, aprisionam os indivíduos, aumentando o individualismo, a frieza, a indiferença e a negação do outro. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 178), “O olhar penetrante e o olhar que ignora, o olhar hipnótico e o olhar indiferente, são da mesma natureza: ambos extinguem o sujeito. Porque a esses olhares falta a reflexão, os irrefletidos deixam-se eletrizar por eles.”

Outro ponto apontado pelos alunos com deficiência pesquisados (3 escolhas) é que a educação oferecida na escola proporcionou um maior direcionamento na escolha da profissão, conforme demonstrado nos depoimentos abaixo:

Eu estava solto e ela me deu mais ou menos uma visibilidade de mercado, me deu uma maior amplitude profissional. [...] Por conta dessa minha entrada no curso técnico de administração e pelo apoio oferecido pelo NAPNEE, eu passei também a dar a minha contribuição, passei a oferecer oficinas e cursos de Braille, ministrar palestras sobre Educação Inclusiva, tanto dentro como fora dos muros da instituição. Paralelo a isso, passei a dar aulas de Braille na educação infantil do município. E como já estava envolvido diretamente com a educação, mais do que com a própria área da administração, resolvi então buscar um curso superior para ter um maior reconhecimento profissional na área e acabei me formando em Pedagogia. Mas, meu foco sempre foi na questão administrativa, e por conta de toda essa abertura que a educação do COLUN me deu, estou pretendendo iniciar agora uma especialização e dar continuidade aos meus estudos na área de administração. Acho que pedagogia e administração é um casamento muito bom: são áreas que podem caminhar juntas. E às vezes, dependendo de como você conduz isso, utilizando processos de autogestão, de organização, de metas a cumprir, não dá nem para separar uma da outra. (Aluno Hefesto).

Outro aspecto importante é que o técnico do meio ambiente aprende muito sobre direito. Ele tem que ter uma noção ampla de direito. É muito voltado para essa área.

Tanto é que hoje eu quero me qualificar em direito ambiental. A minha vontade é terminar o curso e me especializar nessa área. Escolhi o curso de direito muito em função dessa questão. Tenho interesse por outras áreas, mas a legislação ambiental me chama mais atenção. É o mercado do futuro, nós vamos precisar daqui a uns anos de juízes e advogados do direito ambiental, qualificados nessa área (Aluno Apolo).

Mediante os depoimentos acima, evidenciamos que os conhecimentos apreendidos nos cursos técnicos possibilitaram aos alunos um pensar crítico em relação à profissão, uma vez que permitiu uma reavaliação da escolha profissional, engendrando segurança, coragem e determinação para a continuidade de seus estudos no ensino superior.

Outro aspecto, também enfocado nos depoimentos dos sujeitos pesquisados (5 escolhas), foi que a educação contribuiu para o ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior, o que pode ser observado tanto na fala dos alunos quanto dos profissionais.

[...] Na questão do vestibular, me ajudou bastante devido às cadeiras que eu tive lá no curso técnico. Elas me ajudaram muito. E a minha própria busca por material, encontrei pessoas que me ajudaram e isso foi muito bom. A prova do vestibular não foi tão difícil como nos anos anteriores. O que faltava mesmo era apoio. (Aluno Zeus).

Foi muito importante para mim a aprendizagem no COLUN, apesar de não estar desenvolvendo hoje a função de técnico em meio ambiente, na qual eu me formei. Aquela aprendizagem para mim foi como se eu tivesse saindo de um ensino médio de alta qualidade. Quando concluí o curso de técnico em meio ambiente no COLUN, estava prestes a fazer vestibular na UFMA. Tanto foi que eu não precisei fazer cursinho para encarar o vestibular. (Aluno Apolo).

E contribuiu, principalmente porque a escola não deixou apenas sob a responsabilidade dos professores. Junto com os professores, nós tivemos a equipe do núcleo para dar suporte ao professor e ao aluno. Aí eu acho que está a importância da contribuição da escola. Imagine que sai o MV daqui, uma pessoa que tem uma deficiência visual (baixa visão) e enfrenta um vestibular. É muito simples dizer que ele entrou pela cota. Mas, para além da cota, ou antes da cota, existiu alguém preparado e que deu conta, que cresceu e adquiriu conhecimento. (Professora Minerva).

Nas falas dos sujeitos acima, ficou evidenciado que a educação oferecida na escola contribuiu para que os alunos com deficiência enfrentassem novos desafios e situações, como o vestibular, por exemplo, valendo-se de conhecimentos anteriores e aprendizagens já efetivadas.

Outra contribuição da educação para os alunos com deficiência apontada pelos profissionais pesquisados (5 escolhas) foi a possibilidade da sua inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, melhoria das suas condições de vida.

[...] os alunos com deficiência visual que estudaram comigo, na época não tinham emprego e, hoje são funcionários públicos. Eles conseguiram, através dos

conhecimentos adquiridos, passar em concursos públicos para técnico administrativo, seja na prefeitura, seja aqui mesmo na UFMA. (Professor Éolo).

Temos o M, que é sem comentário. O M também buscou fazer seu curso superior, alguém que participou de um concurso e que está hoje inserido no mercado de trabalho. Um emprego conquistado pela sua competência técnica, pela sua competência intelectual. Então, eu acredito que o COLUN também tenha a sua parcela de contribuição. (Professora Minerva).

Parece que há um consenso nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa que, no atual contexto de mudanças econômicas, políticas e sociais, os cursos técnicos tornaram-se um meio mais rápido para os alunos de poder aquisitivo mais baixo terem acesso ao mundo do trabalho (que exige um nível cada vez mais alto de formação técnica e tecnológica) e poder sustentar-se posteriormente enquanto cursar possivelmente o ensino superior. Tal necessidade, imposta pelo capital à classe trabalhadora, é uma forma de assegurar a sua própria reprodução. Cabe-me, neste caso, lembrar as palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 47):

São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar.

Diante desse cenário dual, competitivo e desumano, indagamos: como fica a situação dos trabalhadores com deficiência, que além da pouca oportunidade de acesso à educação ainda têm que conviver com o estereótipo da impotência na sociedade da produção?

Por outro lado, os professores também têm que se defrontar com vários tipos de pressões, têm que dar conta de diversas técnicas, cursos e títulos que comprovem sua força e competência profissional. A rigidez na compreensão da deficiência e o afastamento daqueles alunos considerados deficientes, fracos ou incapazes são por medo de, também, assim serem considerados.

Embora a utilidade dos conhecimentos técnicos e tecnológicos para fins educacionais e profissionais seja real, a educação profissional não deve ser encarada como um simples meio exclusivo para a ascensão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho ou na seleção de provas para o vestibular. Sua proposta central deve estar para além da lógica da técnica e da produção; implica uma aproximação efetiva com as diferenças e com a humanização, impluscionando nos alunos a reflexão e a conscientização sobre seus próprios valores, crenças e ações, tanto na escola quanto fora dela.

Aos poucos, esse entendimento vem sendo percebido pelos profissionais (5 escolhas) que destacaram, também, como contribuição educativa o aumento da possibilidade de interação e a promoção da valorização das diferenças humanas, o que é contemplado no seguinte depoimento do Professor Dionízio:

A principal contribuição, dentre várias, é a interação com outros alunos. E isso nós temos aqui no COLUN. Mesmo eles sendo do curso profissionalizante, eles têm interação com os alunos do ensino básico, com as crianças. O projeto transita entre as diversas áreas. No momento em que você leva uma turma de ensino básico e do ensino médio para conhecer o núcleo, você faz com que várias áreas transitem por essa realidade e isso traz um benefício para o aluno que tem necessidade; ele interage com esse público todo. [...] Ele sai com um ganho maior do que só a formação profissional. Ele chega em parte buscando essa qualificação para conseguir um emprego, mas ele sai com esse ganho maior. Ele não sai só com uma profissão, sai com a interação, com novos amigos, com a escola que tem um trabalho desse como referência. Hoje nós temos profissionais que desenvolvem esse trabalho, e que, em algum momento, foram alunos daqui. É a certeza da continuidade, fruto desse trabalho inicial.

Considerando que o distanciamento e a segregação, impostos pelas circunstâncias sociais, são os maiores obstáculos que impossibilitam a reflexão e a experiência, a interação e aproximação dos alunos com deficiência tornou-se um aspecto determinante para a formação desses indivíduos, principalmente devido a sua dimensão socializadora.

Segundo a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, é na relação dinâmica com outras pessoas que o indivíduo constitui o seu caráter social. Tal relação pode engendrar força e coragem para as pessoas com deficiência saírem da acomodação, do medo e da preguiça, o que Kant (1985) interpretou como estado de minoridade.

O envolvimento, o afeto, a amizade e o apoio se situam, fundamentalmente, nas áreas nãoacadêmicas, trazendo possibilidades ilimitadas para todos os envolvidos nessa relação, conforme demonstrado nas falas a seguir das professoras:

[...] uma coisa muito boa na própria escola foi a aceitação desses alunos, o cuidado que a gente tem com eles. Não aquele olhar de coitadinho. Mas, buscando conviver nos espaços da escola. A convivência passa por você dar o ombro, dar o apoio, além dos conteúdos das áreas específicas para a formação profissional. Precisa melhorar? – Precisa! Mas, que contribuiu, contribuiu. (Professora Artêmis).

Trouxe contribuições significativas. Hoje, nós temos aqui um produto do nosso trabalho que é o M - funcionário da própria instituição, de onde ele estudou. E temos o MV que está aqui na UFMA. E temos outros alunos que estão por aí a fora. O M e MV são da minha época, e todos dois atuantes e realizados. Eu sou consciente do meu papel, enquanto educadora. Faço com que os alunos compreendam que o homem adquire mais conhecimento quando tem fome do próprio conhecimento. Coloco na cabeça deles: - Nada pode fazer você ficar paralisado. [...] Me sinto hoje, gratificada por ter tido essa experiência. Não adiantaria eu chegar em sala de aula e dizer assim: - O código linguístico fala sobre isso... isso..., se eu não soubesse como

tratar cada pessoa, não só o aluno com deficiência, mas cada ser humano com suas particularidades. E isso independe do aluno ser deficiente ou não. (Professora Atena).

Os depoimentos dos professores pesquisados se revestem de mudanças, advindas da própria experiência formativa, visto que passaram a considerar que a educação não pode mais ficar presa às exigências heterônomas do aspecto formal e intelectual, mas sim, dirigir-se para o seu fim, que é a humanização.

É interessante notarmos que a socialização dessa experiência pode gerar novos encaminhamentos, propostas e ações, ultrapassando os muros da escola, servindo de incentivos para outros alunos, profissionais e instituições, conforme ficou denotado na fala da Professora Hera:

[...] esse trabalho é marcante, e é notório isso, porque muitos nos procuram. O interesse dessa parcela da sociedade é grande. E eu acredito até que hoje o Colégio Universitário é uma referência. Com certeza, outros centros estão sendo ampliados e melhorados em função do que se faz aqui no COLUN. Até porque existe uma troca muito grande sobre esse trabalho que é desenvolvido. As pessoas envolvidas estão sempre se reunindo, sempre discutindo, sempre participando de eventos importantes e isso marca definitivamente o trabalho. E o COLUN está inserido nesse contexto. [...] Foi um trabalho muito bom, consistente. Os alunos estão inseridos. Quem está fazendo faculdade, está. Quem está trabalhando, está. Como é o caso do M. Nós temos agora o nosso A, que com certeza não vai ficar no meio do caminho. Eu acho que foi uma descoberta, que contribuiu muito para a formação dessas pessoas que passaram e ainda estão passando por nós. E outros ainda virão.

Quando as interações sociais não acontecem, não há experiência, reflexão, resistência e autonomia. Os alunos com deficiência, aprisionados na sua minoridade, passam a se sentir excluídos e frustrados, sem ânimo e sem vontade de lutar.

Diante dessa compreensão, os sujeitos pesquisados (5 escolhas) destacaram que a educação profissional contribuiu para a elevação da autoestima dos alunos com deficiência, despertando o interesse pelo trabalho e autoconfiança para a realização de cursos. Nas falas dos sujeitos a seguir fica demonstrada a importância do incentivo e dos apoios recebidos durante essa experiência formativa.

O incentivo dos professores contribuiu muito. Eles me diziam: - Olha, não é porque você tem uma deficiência visual que não seja capaz. - Se tu tens algum sonho vai em busca desse sonho que ele se tornará realidade. Isso me despertou muito o interesse e confiabilidade para ir em busca do que estou indo agora. [...] Eu queria dizer para muitos que estão aí estagnados no BPC, onde a família é quem determina a vida deles, que a pessoa com deficiência precisa acreditar em si mesma, acreditar que pode contribuir para a sociedade. Trabalhar é melhor do que ficar em casa confinado e submetido às determinações da família por falta de conhecimento. Acredite em si mesma que você vai muito longe. Você conseguirá ser alguém tão importante quanto

os grandes representantes da nossa sociedade. (Aluno Apolo).

Creio que sim, trouxe tanto que um aluno é nosso colega de trabalho aqui. E isso é a maior prova disso. Eu penso que a educação é que fez ele despertar, fazer o concurso da UFMA, passar e pedir para vir para cá. Ele poderia ter pedido para ficar em um outro setor, estava aberto. Mas, ele preferiu ficar aqui. Então, eu acho que teve a colaboração, o peso do curso e o apoio de toda a equipe da escola. Pois aqui, nunca se teve piedade, nunca ele foi visto como coitadinho, sempre se teve respeito. E isso foi o diferencial. (Professora Deméter).

Para Adorno (1995a), as condições negativas que alicerçam a barbárie ainda permanecem obstando a humanidade, como a pseudoformação, a heteronomia, o preconceito, o individualismo, entre outras. Diante disso, o grande desafio da educação é prevenir o estabelecimento da barbárie, que a toda hora ameaça ressurgir. A postura do professor frente a essa situação deve ser a de estabelecer relações dialógicas entre os alunos, criando situações dinâmicas que promovam a experiência e um pensar crítico, prevenindo a ocorrência do egoísmo, da discriminação e da apatia, cujo efeito pode ser desastroso.

Isso não significa que os alunos com deficiência devam permanecer isolados em redomas de vidro, protegidos de todos os perigos e riscos existentes. Na sociedade em que vivemos, por mais que acreditemos na “sorte”, não estamos imunes ao sofrimento e à barbárie. Também não podemos achar que o sofrimento ensina as pessoas com deficiência a se tornarem resignadas, a suportar a violência, a solidão e o abandono.

Para a Teoria Crítica, a superação das crenças e atitudes de preconceito só é possível através da autorreflexão crítica, que leva o indivíduo a pensar sobre si mesmo e sobre os seus atos. Assim, todos os esforços educativos devem ser feitos para evitar ou minimizar o sofrimento humano, pois ele, como afirma Crochik (2006), nunca é belo.

O aluno Hefesto não deixou também de tecer sua crítica, apontando os limites e as dificuldades vivenciadas durante o período da sua formação no ensino técnico, conforme demonstrado no seu depoimento abaixo:

[...] mas, percebo que ela poderia ter contribuído mais, se os professores do curso técnico tivessem se interessado e motivado mais os alunos. Se eu fosse outra pessoa eu teria desistido, pois os professores não motivavam os alunos de forma nenhuma, tanto é que a turma iniciou cheia e se terminou com quinze alunos foi muito. (Aluno Hefesto).

A ausência da reflexão e da experiência resulta no descompromisso político de alguns profissionais, que não se sentem responsáveis pelas ações pedagógicas, passando a culpar os próprios alunos pelo fracasso escolar, tratando com desrespeito e indiferença as subjetividades existentes.

Com base nos estudos psicanalíticos, Adorno e Horkheimer (1985) esclarecem que os esquemas estereotipados do pensamento e da realidade são produtos de uma falsa projeção.

Segundo a teoria psicanalítica, a projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob, a pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior, com intenções más, os impulsos agressivos que provêm do id e que, por causa de sua força, constituem uma ameaça para ele próprio. Deste modo, consegue livrar-se deles como uma reação a esse mundo exterior, seja imaginariamente pela identificação com o pretenso vilão, seja na realidade sob o pretexto de uma legítima defesa. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 179).

No campo educacional, tal projeção - oriunda da racionalidade formal - é parceira do constante mal estar provocado pelo fenômeno chamado fracasso escolar. Na busca frenética para resolver essa situação surgem os métodos especializados e os atendimentos segregados que, de forma inconsciente, acabam legitimando o preconceito, escondendo os problemas, obstando as diferenças dos alunos.

Diante dessa compreensão, o professor deve recusar essas metodologias fetichizadas, buscar refletir criticamente sobre suas atividades e considerar as subjetividades dos alunos, pois, para Crochik (2006, p. 30), “[...] o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados por meio da experiência.”

Para tanto, a escola precisa buscar estratégias que apoiem a experimentação em sala de aula, encorajando a reflexão e o compartilhamento de ideias entre os professores e alunos. Contudo, “[...] a introdução destas estratégias parece exigir mais do que o conhecimento de técnicas. O importante é a capacidade de resposta dos professores ao feedback dado pelos alunos, à medida em que se desenvolvem as atividades em classe.” (AINSCOW, 1997, p. 17).

Portanto, as discussões em torno das contribuições da educação geral desenvolvida no COLUN para a formação profissional dos alunos com deficiência foram reveladoras porque demonstraram as possibilidades transformadoras da autorreflexão crítica, possibilitando a desmistificação de ideias estereotipadas a respeito da convivência com as diferenças na escola, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em torno da educação profissional para alunos com deficiência revela o caráter conflitivo, dinâmico, social e histórico da realidade educacional. Por ser uma experiência que resgata a dimensão histórica, possibilita reflexões em torno das contradições sociais existentes, contribuindo para o debate sobre as diferenças humanas, sociais e culturais na sociedade que justifica a proposta inclusiva nas escolas.

Mediante a análise dos aspectos sociais e históricos que caracterizam o atual ensino técnico no COLUN, das narrativas dos alunos com deficiência egressos dos cursos técnicos e dos demais profissionais envolvidos no processo educativo, foi possível considerar que, apesar de a educação possuir o germe da reprodução vigente, as contradições e estranhamentos vivenciados com a inclusão contribuíram para repensar as práticas presentes no cotidiano escolar e no ambiente de trabalho, apontando para a construção de uma proposta educacional/profissional mais humanizada.

Os resultados da pesquisa revelam que a educação profissional de alunos com deficiência não diverge daquela dos demais alunos. A ideia da segregação e correção dos alunos com deficiência precisa ser superada, pois, conforme preconiza a Teoria Crítica, é na relação social que o desenvolvimento da subjetividade humana acontece.

A experiência da inclusão na educação profissional vem fornecendo oportunidades significativas de interação, cooperação, afetividade e companheirismo entre alunos e profissionais, desmistificando estereótipos sobre as diferenças humanas na sociedade. Faz-se necessário, pois, na implementação dessa proposta na escola um pensar crítico em torno de suas perspectivas, valores e propósitos educacionais. Se seus valores se mantiverem sustentados apenas numa vertente liberal, aos “deficientes” só lhes restará a adaptação “dócil”, agravada pelo estigma da incapacidade e do fracasso.

Entretanto, se a perspectiva for crítica, tal proposta educacional não terá como centralidade apenas as questões técnicas e metodológicas sobre o como ensinar os alunos com deficiência que, muitas vezes, se reduz aos ditames da competência e da qualificação profissional, obstando o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência e escondendo os determinantes históricos, políticos e culturais na sociedade de classe. O princípio norteador dessa proposta será a autorreflexão, autonomia e resistência, através da conscientização, reconhecimento e valoração das diferenças humanas na escola.

A escuta dos profissionais e alunos com deficiência pesquisados foi fundamental para conhecer os significados e as expectativas sociais sobre a inclusão do aluno com

deficiência na educação profissional e compreender que os saberes e práticas construídos nessa área estão relacionados com o passado, formação e experiência vivida por cada sujeito.

Pude perceber o quanto as experiências inclusivas dos alunos com deficiência na educação profissional foram impactantes em suas vidas, na medida em que apontaram as barreiras encontradas e os apoios recebidos na educação, desvelaram pensamentos, crenças, escolhas, modos diferenciados de participação e enfrentamento dos conflitos na escola e no mundo do trabalho.

Os impactos sentidos e as experiências realizadas pelos sujeitos no processo de inclusão confirmam aquilo que Adorno (1995^a, p.154) declarou em seus escritos: “[...] hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”, por meio da conscientização através da educação. Após a conclusão dos cursos técnicos, os alunos com deficiência visual continuaram sua caminhada escolar e laboral. Hefesto está trabalhando na rede federal, concluiu o curso superior e, agora, planeja fazer uma pós-graduação na área administrativa. Zeus foi concursado pela rede municipal e Apolo está desempregado (mas, continua lutando por uma vaga no mundo do trabalho.); ambos estão cursando a universidade e fazem planos de mudanças para o futuro profissional.

Considero que os profissionais, sujeitos desta pesquisa, possuem trajetórias, experiências e saberes importantes e diferenciados. São eles que atuam diretamente no lócus da escola, conhecem de perto os alunos e vivenciam as dificuldades do processo educativo. Por essa razão, são sujeitos fundamentais no processo de mudança, e, dependendo das relações e experiências estabelecidas com os alunos, poderão contribuir para a saída do estado de minoridade, no qual muitos se encontram.

De acordo com a análise realizada, 100% dos profissionais pesquisados consideraram que a educação profissional tem como objetivo primordial a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, porém admitem a dualidade presente no ensino atual, declarando que essa possibilidade acaba privando os alunos da continuidade da formação educacional. Diante do questionamento “Educação – para quê?”, a intenção de Adorno não era “[...] discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995a, p. 139). No caso da Educação Profissional, tal condução deve se direcionar simplesmente para o mercado ou para a humanização das pessoas?

Os dados da pesquisa revelaram que 64% dos docentes pesquisados sentiram medo, temor, insegurança, ressentimento, sensação de frustração e desequilíbrio diante do primeiro contato com alunos com deficiência visual em sala de aula. Porém, 36% não

mencionaram estranheza com as diferenças encontradas. O reconhecimento desses estranhamentos pelos docentes traz novas perspectivas para a prática educativa na escola, na medida em que a autorreflexão tende a promover resistência, autonomia e mudança. Essa situação nos remete a Crochik (2006), o qual considera que, apesar de ninguém estar imune ao preconceito na sociedade, pode-se resistir à sua manifestação através da reflexão e da experiência.

Desse modo, a reflexão sobre os fatores sociais presentes na implementação da proposta de educação profissional para alunos com deficiência no COLUN é fundamental para que os sujeitos tenham consciência e busquem diminuir o clima de insegurança e impotência que, muitas vezes, levam à acomodação e à desistência de seus objetivos, metas e compromissos político-sociais. Adorno (1995a, p. 185) adverte que nesse clima de instabilidade em que vivemos, “[...] Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um movimento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.”

Mediante a percepção dos sujeitos pesquisados, o cumprimento da legislação, a conscientização dos próprios alunos, a criação de novas políticas públicas, o suporte do NAPNEE, a sensibilização da comunidade escolar, o envolvimento dos gestores e demais profissionais da escola, a aceitação e valorização das diferenças, o compartilhamento de ideias, a busca dos docentes por novos conhecimentos e a aquisição de recursos e equipamentos específicos transpareceram como fatores sociais que facilitaram a experiência inclusiva na educação profissional do COLUN.

É importante considerar que esses fatores não se resumem à simples adaptações ou inovações metodológicas; foram socialmente e historicamente construídos, permitindo pensar na possibilidade de uma autorreflexão crítica. Sabemos que não podemos ficar parados e acomodados, esperando que algo aconteça, pois existem muitas barreiras (físicas, pedagógicas, administrativas e atitudinais) que precisam ser enfrentadas e ultrapassadas.

Por outro lado, os sujeitos não deixaram de reconhecer os fatores que dificultaram a implementação dessa proposta, tais como: a falta de maior empenho na condução das políticas públicas; a ausência de compromisso político-social de alguns profissionais; a falta de maior cobrança por parte dos gestores; o preconceito e a resistência ao novo; a formação docente inadequada e o despreparo de alguns profissionais; a ausência de conhecimento e despreparo das empresas; os problemas de acessibilidade nos transportes e no entorno escolar; a falta de recursos e livros adaptados; o processo seletivo excludente e a falta de

divulgação/orientação sobre os cursos existentes. A persistência desses fatores dificultadores precisa ser cada vez mais discutida e reconhecida por todos os profissionais da escola. Não para condenar os possíveis culpados da exclusão escolar, mas, sim, para compreender suas causas e, a partir daí, evitar que ela continue a se perpetuar entre nós.

No decorrer deste estudo ficou evidenciado, diversas vezes, que as contradições e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos pesquisados não devem ser escondidas, porém compreendidas como fatos sociais e históricos, provedores de reflexões sobre os desafios e as possibilidades do processo educativo na escola.

Destarte, a educação do COLUN foi apontada pelos sujeitos pesquisados como um fator essencial no processo de mudanças, na medida em que contribuiu para: a aquisição de novos conhecimentos; maior direcionamento na escolha profissional; ingresso no ensino superior; inserção no mundo do trabalho; aumento da interação social; valorização das diferenças e elevação da autoestima dos alunos.

A análise dessas contribuições apontadas é extremamente fecunda, na medida em que revela ambiguidades e contradições pouco ainda pensadas, afirmando que as possibilidades humanas são ilimitadas, desde que nos tornemos sujeitos autônomos, resistentes e partícipes na construção dessa história. Fica claro que a educação é potencializadora de resistência à adesão de ideários irracionais, como o preconceito em seus diversos matizes e contextos. Como bem enfatiza Adorno (1995a), é a única saída que possuímos para uma efetiva desbarbarização nos dias atuais.

A autorreflexão crítica sobre as atividades cotidianas e crenças cultivadas no âmbito do ensino profissional contribuiu para o desvelamento das contradições escondidas, provocando nas pessoas que dela se ocupam uma atividade curiosa, sincera e franca consigo mesma. Tal franqueza consigo mesma nem sempre é fácil, pois o egoísmo e a ganância que, hoje, estão extremamente manifestos, nos impõe justificativas, ocultando os conflitos e transferindo a culpa para algum outro lugar, ou alguma outra pessoa.

Ao ouvir as narrativas dos sujeitos sobre as questões investigadas, não pude deixar de reviver também a minha própria história de vida pessoal, acadêmica e profissional: os caminhos percorridos desde a minha formação de magistério em nível médio; as dificuldades que tive para cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo, ter que dar conta do trabalho e da família; as incansáveis atividades com os alunos com deficiência na coordenação do NAPNEE no COLUN; os estudos realizados por intermédio do Grupo de Pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da UFMA, período em que procurei respostas para muitas inquietações sobre o processo da inclusão em nossa realidade.

Enfim, penso que o aprofundamento dos fundamentos históricos, sociais, psicológicos e filosóficos, com base na dialética e na autocrítica, certamente nos encorajarão à experiência com as diferenças e a reflexão das ideologias e modismos postos. Por essa via, poderemos repensar nossas próprias crenças e recusar as metodologias fetichistas, fortalecendo a capacidade de resistência para combater as atitudes de preconceito e lutar pela humanização na escola.

Considero que, apesar de todos os limites sociais existentes, muitos dos aspectos abordados nesta pesquisa, que não tem pretensão de trazer nenhum pronunciamento inovador, poderão oportunizar reflexões significativas para todos aqueles que atuam, direta ou indiretamente, com a inclusão do aluno com deficiência na educação profissional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Júlia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ CEDES: Campinas: Papirus, XVII, n. 56, p.388-410, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b

_____.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AINSCOW, M. Educação para Todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-28.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TECNEP**: Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AZEVEDO, G. M. E. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 47-53, jun. 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L.T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 12. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. revisado. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de setembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez, 2008a.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008c.

_____. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual**. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência visual**. v. 1. Brasília, 2001d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Secretaria da Educação Especial. **PROGRAMA TEC NEP - Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: um programa cidadão**. Brasília, 2001e.

_____. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dez. 2000.

_____. Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dez. 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CARVALHO, M. B. W. B.de. **A política maranhense de educação especial (1997-2002)**. 2004. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

CHAHINI, T.H.C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-55.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

_____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

CROCHIK, J.L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Aspectos que permitiram a segregação na escola pública. **Educação em debate**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, p. 13-22.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Pôrto**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar./mai. 1993.

EXPANSÃO da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=19&Itemid=62>. Acesso em 18 de dez. 2010.

FERNANDES, O. A. **Educação profissional e educação especial: políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FREUD, S. **Romances Familiares**. Trad. Maria Aparecida Moraes Rego. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v.. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931). Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. In: **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. et al. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.57-82.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GOMES, L. C. G. **Imagens não cotidianas: Escolas de Aprendizes Artífices de Campos (1910-1942)**. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>. Acesso em: 18 de dez. 2010.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Oficina abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v.1, n.1, p. 51-64, set. 1992.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? In: **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KOSÍK, K. A totalidade concreta. In: _____. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 33-54.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Exclusão includente e Inclusão excludente. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p.77-95.

LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n.4, 1978, p. 1-18.

_____. **História e consciência de classe**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MAIA, T. F. M. **Pessoas com necessidades na sociedade e no trabalho – perspectiva inclusiva**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MATIAS, I. dos S. **Centro Federal de Educacao Tecnologica do Amazonas**: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão. 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Alex Marins, São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O capital**. 7 ed. São Paulo: Difel, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E., et al. Estado da arte da pesquisa sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em psicologia da SBP**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 105-118, fev. 1993.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-222.

PESSOTT, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **Ciclos de aprendizagem**: olhares sobre as práticas nas escolas municipais, Recife: Prefeitura do Recife, Secretaria de Educação, 2004, p. 106-127.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, P. R. B. **Os direitos fundamentais das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. São Luis: Promotora do Idoso e Deficiente, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, M. G. da S. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais.** São Luís: Edufma, 2009.

SILVA, L. M. da. **Diferenças negadas: O preconceito aos estudantes com deficiência visual.** Salvador: EDUNEB, 2008.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRA, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, Trabalho e Cidadania.** São Paulo: Papirus, 1998. p. 111-133.

TIBURI, M. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 15 de setembro 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos. **Acessibilidade integral para pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no Campus da UFMA (Universidade Federal do Maranhão).** Relatório Macroergonômico. Coordenador Raimundo Lopes Diniz. São Luís, 2006.

VIÉGAS, C. de M. C. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional / educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem e pensamento.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter sido informado sobre a pesquisa científica intitulada **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA”**, através da qual será realizada uma entrevista com os alunos e profissionais que atuam no Ensino Técnico do Colégio Universitário. Esta pesquisa será realizada pela aluna Angélica Moura Siqueira Cunha, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

As informações prestadas pelo voluntário da pesquisa são sigilosas e serão utilizadas somente para fins científicos, podendo ser divulgados apenas os resultados gerais sem identificação. A divulgação dessas informações será anônima e em conjunto com as respostas dos demais participantes. Para tanto, objetivando uma coleta de informações precisas, se faz necessário o uso de gravações (voz).

A pesquisa não oferece nenhum tratamento, recurso financeiro ou risco à saúde, apenas contribuirá para o desenvolvimento da ciência. O voluntário poderá abandonar a qualquer momento esta pesquisa sem que traga prejuízo às pessoas envolvidas neste trabalho.

Declaro que após esclarecimentos dados pela pesquisadora, entendi e compreendi o que me foi explicado e concordo em participar do presente protocolo de pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2011.

Voluntário da Pesquisa ou responsável legal

Pesquisadora

Orientadora

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada aos profissionais

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS

1. Dados de identificação:

Área de atuação na escola: _____

Função exercida: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Tempo de atuação com o Ensino Técnico: _____

Formação: () Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

2. Qual a sua visão sobre as finalidades da educação profissional no COLUN?
3. Você considera importante que a educação profissional seja oferecida também aos alunos com deficiência? Justifique sua resposta.
4. Como você se sentiu diante dessa experiência, atuando com alunos com deficiência no Ensino Técnico?
5. Na sua opinião, quais os fatores sociais que facilitam a implantação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no COLUN?
6. Quais os fatores sociais que dificultam a implantação dessa proposta no COLUN?
7. Na sua opinião, a Educação oferecida no COLUN trouxe alguma contribuição para a formação profissional dos alunos com deficiência? Comente.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista aplicada aos alunos

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Dados de identificação:

Curso Técnico concluído no COLUN: _____

Ano do início do curso: _____ Ano da conclusão do curso: _____

Data do nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Naturalidade: _____

Tipo de deficiência: _____ Origem: _____

Nível de escolaridade atual: _____

Local de trabalho atual: _____

Função exercida atualmente: _____

2. Por que você optou por essa modalidade de ensino na escola?

1. Como você se sentiu estudando nesse curso técnico?

2. Você considera importante que a educação profissional seja oferecida a outros alunos com deficiência? Comente.

3. Na sua opinião, quais os fatores sociais que facilitam a implantação da proposta de Educação Profissional para alunos com deficiência no COLUN?

4. Quais os fatores sociais que dificultam a implantação dessa proposta no COLUN?

5. A Educação oferecida no COLUN trouxe alguma contribuição para a sua formação profissional? Comente.

ANEXOS

ANEXO A – Relação das Instituições de Ensino que compõem a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

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

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba

Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de setembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez, 2008.

ANEXO B – Ofício solicitando a autorização da pesquisa no COLUN



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO N.º 050/2010-PPGE

Em 14 de fevereiro de 2011

A Senhora
RAIMUNDA MORENO RODRIGUES
Diretora Geral do Colégio Universitário - COLUN
LOCAL

Prezada Diretora,

Apresentamos a V.S^a a mestranda Angélica Moura Siqueira Cunha, aluna regularmente matriculada na 10^a turma do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. A mesma realiza a pesquisa – “Educação Profissional e Inclusão de Alunos com Deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA” sob orientação da Prof^a. Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho – objetivando avaliar como a educação do COLUN está contribuindo para a formação profissional dos alunos com deficiência.

A coleta de dados será desenvolvida através de entrevistas com os profissionais atuantes no Ensino técnico (diretora, coordenadora pedagógica, coordenadores de curso e docentes) e com os alunos com deficiência egressos dos cursos profissionalizantes do COLUN.

Na oportunidade, solicitamos a V.S^a que disponibilize as informações necessárias à realização da pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S^a colocamos o Mestrado em Educação a sua disposição.

Atenciosamente


Prof^a. Dr.^a. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
Coordenadora

Campus Universitário do Bacanga
Av. dos Portugueses, s/n – • 65085-550 - São Luís - MA
Fone: (98) 3301-8660 – Site: www.educacao.ufma.br – E-mail: meducacao@ufma.br

ANEXO C – Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Administração –
1982/1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
HABILITAÇÃO BÁSICA EM ADMINISTRAÇÃO – 1982/1984

	CONTEÚDO CURRICULAR	1ª		2ª		3ª		Carga Horária Total do Curso
		CS	CH	CS	CH	CS	CH	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	90	03	90	02	60	240
	Redação e Expressão	-	-	-	-	02	60	60
	Língua Estrangeira	03	90	-	-	-	-	90
	História	03	90	-	-	-	-	90
	Geografia	03	90	-	-	-	-	90
	Matemática	03	90	-	-	-	-	90
	Física	02	60	-	-	-	-	60
	Química	02	60	-	-	-	-	60
	Biologia	02	60	-	-	-	-	60
	Educação Artística	-	-	02	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	-	-	01	30	-	-	30
	Educação Física	02	60	02	60	02	60	180
	Programa de Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Sociologia	-	-	01	30	-	-	30
	Psicologia	-	-	01	30	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	-	01	30	30
	O.S.P.B.	-	-	-	-	01	30	30
	Ensino Religioso	-	-	-	-	01	30	30
TOTAL FORMAÇÃO GERAL		23	690	11	330	09	270	1.290
FORMAÇÃO ESPECIAL	Administração Geral	-	-	04	120	05	150	270
	Organização de Empresas	-	-	-	-	02	60	60
	Contabilidade Geral	-	-	02	60	02	60	120
	Legislação	-	-	02	60	03	90	90
	Matemática	-	-	02	60	-	-	60
	Língua Estrangeira	-	-	03	90	03	90	180
	História e Geografia Econômica	-	-	03	90	-	-	90
	Orientação Ocupacional	-	-	-	-	02	60	60
	Desenho Básico	03	90	-	-	-	-	90
	Estudos Regionais	-	-	-	-	02	60	60
TOTAL FORMAÇÃO ESPECIAL		03	90	14	420	19	570	1.080
TOTAL GERAL		26	780	25	750	28	840	2.370

- CS – Crédito Semanal
- CH – Carga Horária por série

ANEXO D – Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Mecânica – 1982/1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
HABILITAÇÃO BÁSICA EM MECÂNICA – 1982/1984

	CONTEÚDO CURRICULAR	1ª		2ª		3ª		Carga Horária Total do Curso
		CH	CS	CH	CS	CH	CS	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	90	03	90	02	60	240
	Redação e Expressão	-	-	-	-	02	60	60
	Língua Estrangeira	03	90	-	-	-	-	90
	História	03	90	-	-	-	-	90
	Geografia	03	90	-	-	-	-	90
	Matemática	03	90	-	-	-	-	90
	Física	02	60	-	-	-	-	60
	Química	02	60	-	-	-	-	60
	Biologia	02	60	-	-	-	-	60
	Educação Artística	-	-	02	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	-	-	01	30	-	-	30
	Educação Física	02	60	02	60	02	60	180
	Programa de Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Sociologia	-	-	01	30	-	-	30
	Psicologia	-	-	01	30	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	-	01	30	30
	O.S.P.B,	-	-	-	-	01	30	30
	Ensino Religioso	-	-	-	-	01	30	30
TOTAL FORMAÇÃO GERAL		23	690	11	330	09	270	1290
FORMAÇÃO ESPECIAL	Língua Estrangeira II	-	-	02	60	02	60	120
	Matemática Aplicada	-	-	-	-	02	60	60
	Tecnologia Mecânica	-	-	04	120	05	150	270
	Fabricação Mecânica	-	-	03	90	04	120	210
	Desenho Técnico	-	-	02	60	02	60	120
	Orientação Ocupacional	-	-	02	60	-	-	60
	Física Aplicada	-	-	03	90	03	90	180
	Desenho Básico	03	90	-	-	-	-	90
	Estudos Regionais	-	-	-	-	02	60	60
TOTAL FORMAÇÃO ESPECIAL		03	90	16	480	20	600	1170
TOTAL GERAL		26	780	27	810	29	870	2460

- CS – Crédito Semanal
- CH – Carga Horária por série

ANEXO E– Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Saúde – 1982/1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRÍCULAR – 2º GRAU
HABILITAÇÃO BÁSICA EM SAÚDE – 1982/1984

	CONTEÚDO CURRICULAR	1ª		2ª		3ª		Carga Horária Total do Curso
		CH	CS	CH	CS	CH	CS	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	90	03	90	02	60	240
	Redação e Expressão	-	-	-	-	02	60	60
	Língua Estrangeira	03	90	-	-	-	-	90
	História	03	90	-	-	-	-	90
	Geografia	03	90	-	-	-	-	90
	Matemática	03	90	-	-	-	-	90
	Física	02	60	-	-	-	-	60
	Química	02	60	-	-	-	-	60
	Biologia	02	60	-	-	-	-	60
	Educação Artística	-	-	02	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	-	-	01	30	-	-	30
	Educação Física	02	60	02	60	02	60	180
	Programa de Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Sociologia	-	-	01	30	-	-	30
	Psicologia	-	-	01	30	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	-	01	30	30
	O.S.P.B,	-	-	-	-	01	30	30
	Ensino Religioso	-	-	-	-	01	30	30
TOTAL FORMAÇÃO GERAL		23	690	11	330	09	270	1290
FORMAÇÃO ESPECIAL	Orientação Ocupacional	-	-	-	-	02	60	60
	Ciências	-	-	03	90	-	-	90
	Anatomia e Fisiologia	-	-	03	90	-	-	90
	Nutrição	-	-	03	90	-	-	90
	Introdução à Estatística	-	-	01	30	-	-	30
	Saúde e Bem-Estar-Social	-	-	02	60	-	-	60
	Fundamentos de As. Saúde	-	-	04	120	08	240	360
	Estrutura em Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Microbiologia e Fisiologia	-	-	-	-	03	90	90
	Atendimento de Emergência	-	-	-	-	09	90	90
	Organização e Métodos	-	-	-	-	02	60	60
	Desenho Básico	03	90	-	-	-	-	90
	Estudo Regionais	-	-	-	-	02	60	60
TOTAL FORMAÇÃO ESPECIAL		03	90	17	510	120	600	1200
TOTAL GERAL		26	780	28	840	129	870	2490

- CS – Crédito Semanal
- CH – Carga horária por série

ANEXO F – Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Construção Civil –
1982/1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
HABILITAÇÃO BÁSICA EM CONSTRUÇÃO CIVIL – 1982/1984

	CONTEÚDO CURRICULAR	1ª		2ª		3ª		Carga Horária Total do Curso
		CH	CS	CH	CS	CH	CS	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	90	03	90	02	60	240
	Redação e Expressão	-	-	-	-	02	60	60
	Língua Estrangeira	03	90	-	-	-	-	90
	História	03	90	-	-	-	-	90
	Geografia	03	90	-	-	-	-	90
	Matemática	03	90	-	-	-	-	90
	Física	02	60	-	-	-	-	60
	Química	02	60	-	-	-	-	60
	Biologia	02	60	-	-	-	-	60
	Educação Artística	-	-	02	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	-	-	01	30	-	-	30
	Educação Física	02	60	02	60	02	60	180
	Programa de Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Sociologia	-	-	01	30	-	-	30
	Psicologia	-	-	01	30	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	-	01	30	30
	O.S.P.B.	-	-	-	-	01	30	30
	Ensino Religioso	-	-	-	-	01	30	30
TOTAL FORMAÇÃO GERAL		23	690	11	330	09	270	1290
FORMAÇÃO ESPECIAL	Matemática	-	-	03	90	02	60	150
	Física	-	-	04	120	-	-	120
	Técnica dos Materiais e da Construção	-	-	03	90	08	240	330
	Projetos da Construção Civil	-	-	03	90	03	90	180
	Topografia	-	-	-	-	03	90	90
	Cálculo	-	-	02	60	02	60	120
	Orientação Ocupacional	-	-	-	-	02	60	60
	Desenho Básico	03	90	-	-	-	-	90
	Estudos Regionais	-	-	-	-	02	60	60
TOTAL FORMAÇÃO ESPECIAL		03	90	15	450	22	660	1200
TOTAL GERAL		26	780	26	780	31	930	2490

- CS – Crédito Semanal
- CH – Carga horária por série

ANEXO G – Grade Curricular do 2º Grau – Habilitação Básica em Eletricidade – 1982/1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
HABILITAÇÃO BÁSICA EM ELETRICIDADE – 1982/1984

	CONTEÚDO CURRICULAR	1ª		2ª		3ª		Carga Horária Total do Curso
		CH	CS	CH	CS	CH	CS	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	90	03	90	02	60	240
	Redação e Expressão	-	-	-	-	02	60	60
	Língua Estrangeira	03	90	-	-	-	-	90
	História	03	90	-	-	-	-	90
	Geografia	03	90	-	-	-	-	90
	Matemática	03	90	-	-	-	-	90
	Física	02	60	-	-	-	-	60
	Química	02	60	-	-	-	-	60
	Biologia	02	60	-	-	-	-	60
	Educação Artística	-	-	02	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	-	-	01	30	-	-	30
	Educação Física	02	60	02	60	02	60	180
	Programa de Saúde	-	-	01	30	-	-	30
	Sociologia	-	-	01	30	-	-	30
	Psicologia	-	-	01	30	-	-	30
	Filosofia	-	-	-	-	01	30	30
	O.S.P.B	-	-	-	-	01	30	30
	Ensino Religioso	-	-	-	-	01	30	30
TOTAL FORMAÇÃO GERAL		23	690	11	330	09	270	1290
FORMAÇÃO ESPECIAL	Orientação Ocupacional	-	-	-	-	02	60	60
	Química	-	-	02	60	-	-	60
	Eletricidade	-	-	03	60	07	240	300
	Instalação Elétricas	-	-	03	90	03	90	180
	Desenho Técnico	-	-	-	-	04	120	120
	Física	-	-	04	120	-	-	120
	Matemática	-	-	02	60	02	60	120
	Desenho Básico	03	90	-	-	-	-	90
	Estudos Regionais	-	-	-	-	02	60	60
TOTAL FORMAÇÃO ESPECIAL		03	90	14	390	20	630	1110
TOTAL GERAL		26	780	25	750	29	870	2400

- CS – Crédito Semanal
- CH – Carga Horária por série

ANEXO H – Grade Curricular do 2ª Grau - Curso do Magistério de 1ª à 4ª Série do 1º Grau –
1984/1986

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
CURSO DO MAGISTÉRIO DE 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º GRAU – 1984/1986

	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMANAL			CH ANUAL			CH TOTAL
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
NÚCLEO COMUM	Ling. Port. Lit. Brasileira	04	03	03	120	90	90	300
	Língua Estrangeira	02	-	-	60	-	-	60
	História	02	-	-	60	-	-	60
	Geografia	02	-	-	60	-	-	60
	O.S.P.B.	-	-	01	-	-	30	30
	Biologia	02	-	-	60	-	-	60
	Química	02	-	-	60	-	-	60
	Física	02	-	-	60	-	-	60
	Matemática	04	-	-	120	-	-	120
	Desenho	02	-	-	60	-	-	60
	Educação Moral e Cívica	01	-	-	30	-	-	30
	Educação Artística	01	-	-	30	-	-	30
	Programa de Saúde	01	-	-	30	-	-	30
	Ensino Religioso	-	-	01	-	-	30	30
	Educação Física	03	02	02	90	60	60	210
	TOTAL	28	05	07	840	150	210	1.200
INSTRUMENTAL	Literatura Infantil	-	-	02	-	-	60	60
	Educação Artística	-	02	-	-	60	-	60
	Matemática	-	-	02	-	-	60	60
	Estatística	-	-	02	-	-	60	60
	História do Maranhão	-	02	-	-	60	-	60
	Geografia do Maranhão	-	02	-	-	60	-	60
	Recreação e Jogos	-	-	02	-	-	60	60
	SUB – TOTAL	-	06	08	-	180	240	420
ESPECIAL	Didática Geral	-	02	-	-	60	-	60
	Didática da Com. E Expressão	-	03	-	-	90	-	90
	Didática da Matemática	-	03	-	-	90	-	90
	Didática das Ciências	-	02	-	-	60	-	60
	Didática dos Est. Sociais	-	02	-	-	60	-	60
	Fund. da Educação I (Bio/Psic)	-	04	-	-	120	-	120
	Fund. da Educ. II (Sociologia / Filosof.)	-	-	04	-	-	120	120
	Estrut. e Func. do Ensino de 1º grau	-	-	03	-	-	90	90
	Estágio Supervisionado	-	02	12	-	60	360	420
	TOTAL ESPECIAL	-	24	19	-	720	570	1.530
	TOTAL GERAL	28	29	34	840	870	1020	2,730

- CH – Carga Horária

ANEXO I – Grade Curricular do 2ª Grau - Curso Técnico Assistente de Administração –
1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRICULAR – 2º GRAU
CURSO TÉCNICO ASSISTENTE DE ADMINISTRAÇÃO – 1990/1992

	MATÉRIAS	C. S.			C. H. A			TOTAL
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Lit. Bras.	4	3	2	120	90	60	270
	Língua Estrangeira	2	2	-	60	60	-	120
	Educação Artística	1	-	-	30	-	-	30
	História	2	2	-	-	-	-	120
	Geografia	2	2	-	-	-	-	90
	O S P B	-	-	1	-	-	30	30
	Educação Moral e Cívica	1	-	-	30	-	-	30
	Matemática	4	3	2	120	90	60	270
	Ciências Físicas e Biológicas	3	-	-	90	-	-	90
	Programa de Saúde	1	-	-	30	-	-	30
	Ensino Religioso	-	-	1	-	-	30	30
	Filosofia	1	-	-	30	-	-	30
	Sociologia	1	-	-	30	-	-	30
	Educação Física	3	3	3	90	90	90	
	SUB – TOTAL	25	15	9	750	450	270	1.470
FORMAÇÃO ESPECIAL	Redação e Expressão	-	-	4	-	-	120	120
	Mecanografia	-	03	-	-	90	-	90
	Estudos Maranhenses	-	-	02	-	-	60	60
	Economia e Mercados	-	03	-	-	90	-	90
	Direitos e Legislação	-	03	-	-	90	-	90
	Administração	-	04	04	-	420	120	240
	Estatística	-	-	02	-	-	60	60
	Contabilidade e Custos	03	02	-	90	60	-	150
	Processamento de Dados	-	-	04	-	-	120	120
	Psicologia Relações Humanas	-	-	02	-	-	60	60
	Estágio	-	-	09	-	-	270	270
	SUB – TOTAL	03	15	27	90	450	810	1.350
	TOTAL	28	30	36	840	900	1.080	2.820

- CS – Crédito Semanal
- CHA – Carga Horária Anual

ANEXO J – Grade Curricular do 2º Grau – Curso Técnico de Administração – 1990/1995

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO
GRADE CURRÍCULAR – 2º GRAU
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - 1990/1995

Nº	MATÉRIAS	CH SEMANAL			CH ANUAL			CH TOTAL
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
01	Língua Port. e Licenciatura	4	3	2	120	90	60	270
02	Língua Estrangeira	2	2	-	60	60	-	120
03	Educação Artística	1	-	-	30	-	-	30
04	História	2	2	-	60	60	-	120
05	Geografia	2	2	-	60	60	-	120
06	O.S.P.B	-	-	1	-	-	30	30
07	Educação Moral Cívica	1	-	-	30	-	-	30
08	Matemática	4	3	2	120	90	60	270
09	Ciências Físicas e Biológicas	3	-	-	90	-	-	90
10	Programa de Saúde	1	-	-	30	-	-	30
11	Ensino Religioso	-	-	1	-	-	30	30
12	Filosofia	1	-	-	30	-	-	30
13	Sociologia	1	-	-	30	-	-	30
14	Educação Física	3	3	3	90	90	90	270
SUB – TOTAL		25	15	9	750	450	270	1.470
15	Redação e Expressão	-	-	4	-	-	120	120
16	Mecanografia	-	3	-	-	90	-	90
17	Estudos Maranhenses	-	-	2	-	-	60	60
18	Economia e Mercado	-	3	-	-	90	-	90
19	Direito e Legislação	1	3	-	30	90	-	120
20	Administração e Controle	-	4	4	-	120	120	240
21	Estatística	-	-	2	-	-	60	60
22	Contabilidade e Custos	3	2	-	90	60	-	150
23	Processamento de Dados	-	-	4	-	-	120	120
24	Psicologia Relações Humanas	-	-	2	-	-	60	60
25	Estágio	-	-	9	-	-	270	270
SUB – TOTAL		3	15	27	120	450	810	1.380
TOTAL GERAL								2.850

- CH – Carga Horária

ANEXO L – Ordem Interna n.09/1999 – COLUN que designou a comissão para reformular o
Regimento Interno



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Ordem Interna de Serviço nº 09/99

O Diretor Geral do Colégio Universitário, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Designar os professores abaixo relacionados para formar a Comissão que vai reformular o **Regimento Interno** do Colégio Universitário, no prazo de 30 dias a contar desta data, sob a presidência do primeiro.

- Luzia da Conceição Azevedo Reis - Presidente
- Conceição de Maria de Sousa Vasconcelos
- Edson Amaral Oliveira
- Iêda Lago Barros Costa *Iêda*
- João Bosco de Oliveira
- José Angelo Cordeiro Mendonça - *José Angelo Cordeiro Mendonça*
- Lucimar Silva Santos *Lucimar Silva Santos*
- Marcone Antonio Dutra
- Maria Barbara Martins Feitosa
- Maria Cléa Muniz de Abreu *Marcelo*
- Mauricéia Lima Pereira
- Raimunda Pereira dos Santos *Raimunda*
- Reginaldo Manoel Almeida Moraes
- Roberto Jorge Farias de Brito
- Vera Lúcia Gonçalves Santana

Dê Ciência. Publique-se e Cumpra-se

São Luís, 13 setembro de 1999

Edson
Prof. Edson Campos Corrêa
Diretor Geral do Colégio Universitário

ANEXO M – Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Administração - 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 NÚCLEO DE PROCESSAMENTO DE DADOS – NPD
 COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN
 GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO - 2000

	1	2	3	4
DISCIPLINA	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE
ADMINISTRAÇÃO DE MARKETING		60 0 0 A N		
ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS		60 0 0 A N		
ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO		60 0 0 A N		
ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS		60 0 0 A N		
ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA		60 0 0 A N		
ANÁLISE DE BALANÇO			60 0 0 A N	
COMUNICAÇÃO INTERNA E EXTERNA		60 0 0 A N		
CONTABILIDADE DE CUSTOS	60 0 0 A N			
DIREITO E LEGISLAÇÃO	60 0 0 A N	60 0 0 A N	60 0 0 A N	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			60 0 0 A N	
INFORMÁTICA		60 0 0 A N		
INGLÊS APLICADO	60 0 0 A N			
MATEMÁTICA COMERCIAL APLICADA	60 0 0 A N			
MATEMÁTICA FINANCEIRA			60 0 0 A N	
ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL			60 0 0 A N	
PORTUGUÊS APLICADO	60 0 0 A N			
QUALIDADE TOTAL DE PRODUTOS			60 0 0 A N	
TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO	60 0 0 A N			

ANEXO N – Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Meio Ambiente - 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 NÚCLEO DE PROCESSAMENTO DE DADOS – NPD
 COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN
 GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MEIO AMBIENTE - 2002

	1	2	3	4
DISCIPLINA	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE
CLIMATOLOGIA	45 4 0 A N			
ECOLOGIA APLICADA	45 4 0 A N			
EDUCAÇÃO AMBIENTAL			45 3 0 A N	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO				0 0 27 0 A N
ESTATÍSTICA APLICADA				
GEOGRAFIA APLICADA		45 4 0 A N		
GESTÃO DE EFLUENTES E RESÍ		45 3 0 A N	45 3 0 A N	
GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS			45 3 0 A N	
GESTÃO QUALIDADE DO AR			45 3 0 A N	
HIDROLOGIA	45 4 0 A N			
LEGISLAÇÃO AMBIENTAL			45 3 0 A N	
MÉTODOS E PROJETOS AMBIENTAIS		45 3 0 A N		
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO		45 3 0 A N		
PLANEJAMENTO FÍSICO DO AMBIENTE		45 3 0 A N		
PLANEJAMENTO RURAL E URBANO		45 3 0 A N		
PRINCÍPIOS BÁSICOS DE GESTÃO			45 3 0 A N	
QUÍMICA AMBIENTAL	45 4 0 A N			
REDAÇÃO TÉCNICA		45 3 0 A N		
TOPOGRAFIA BÁSICA	45 4 0 A N			
USO E COBERTURA DO SOLO		45 3 0 A N		

ANEXO O – Grade Curricular do Curso Técnico Pós-Médio de Enfermagem – 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

NÚCLEO DE PROCESSAMENTO DE DADOS – NPD

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM - 2003

	1	2	3	4
DISCIPLINA	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE	CHA CHS CHP SIT ELE
ANATOMIA E FISIOLOGIA	60 0 30 A N			
CENTRO CIRURGICO			90 0 40 A N	
EPIDEMIOLOGIA		30 0 0 A N		
ESTÁGIO SUP. CENTRO CIRURGICO				0 0 60 A N
ESTÁGIO SUP. CLINICA CIRURGICO				0 0 75 A N
ESTÁGIO SUP. CLINICA MÉDICA				0 0 80 A N
ESTÁGIO SUP. FUNDAMENTOS				0 0 80 A N
ESTÁGIO SUP. OBSTETRÍCIA				0 0 85 A N
ESTÁGIO SUP. PEDIATRIA				0 0 85 A N
ESTÁGIO SUP. PSIQUIATRIA				0 0 60 A N
ESTÁGIO SUP. SAÚDE COLETIVA				0 0 75 A N
ÉTICA E LEGISLAÇÃO PROFISSIONAL	30 0 0 A N			
FARMACOLOGIA		30 0 0 A N		
FUNDAMENTOS DE ENFERMAGEM		100 0 60 A N		
HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO		30 0 0 A N		
MATEMÁTICA	30 0 0 A N			
MICROBIOLOGIA E PARASITOLOGIA	30 0 0 A N			
NUTRIÇÃO E DIETÉTICA		50 0 0 A N		
PORTUGUÊS	30 0 0 A N			
PSICOLOGIA	30 0 0 A N			
PSICOLOGIA GERAL	30 0 0 A N			
SAÚDE COLETIVA			100 0 60 A N	
SAÚDE DA MULHER E DA CRIANÇA			120 0 30 A N	
SAÚDE DO ADULTO			90 0 15 A N	
SAÚDE DO IDOSO			60 0 15 A N	
SAÚDE MENTAL			70 0 30 A N	

ANEXO P – Ordem Interna n. 02/2005 – COLUN – que designou a equipe de trabalho do
NAPNNE

GABINETE DO REITOR
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Reconhecido pela Portaria Nº 058 de 02 de maio de 1988 – Secretaria de Ensino do MEC
Rua Gabriela Mistral s/n, Vila Palmeira CEP. 65045-070, São Luís – MA. Tel. 2433912 Fax 2491487
e-mail: colum@ufma.br

ORDEM INTERNA Nº 02/2005-COLUN

O DIRETOR GERAL do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no uso de suas atribuições legais que lhe confere a Portaria Nº 087/2001.

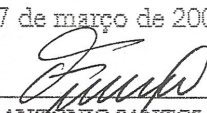
RESOLVE:

Constituir a Equipe de Trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais que tem como objetivo elaborar e executar projetos para dar a escola a possibilidade de inclusão.

Diretor Geral do Colégio – Presidente
Angélica Moura Siqueira Cunha – Coordenadora
Marilda de Fátima Lopes Rosa – Membro
Dirce do Socorro Ribeiro Alves – Membro
Kélia Rachel Alves da Silva – Membro
Benedita do Perpetuo Socorro Teixeira Almeida – Membro
Maria Lúcia da Silva Costa – Membro
Maria José Azevedo – Membro
José de Animatéa Abreu – Membro
Maria do Rosario Silva Moraes – Membro

Dê-se Ciência e Cumpra-se.

São Luís, 17 de março de 2005.


FERNANDO ANTONIO SANTOS GARCIA
Diretor Geral do Colégio Universitário

ANEXO Q – Regimento Interno do COLUN – 2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO – COLUN

REGIMENTO INTERNO

AGOSTO DE 2010

REGIMENTO INTERNO

do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

PREÂMBULO

Nós, comunidade escolar, reunidos em Assembléia, para instituir uma escola democrática destinado a construir uma prática educativa adequada às necessidades sócio-culturais da realidade brasileira atual, a formar educandos com condições necessárias para a construção de projetos individuais ou coletivos, a possibilitar o educando adquirir uma autonomia intelectual e a correta preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, além de condições para exercer livre e responsavelmente sua cidadania, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus o seguinte REGIMENTO INTERNO.

Título I – Da Instituição, Dos fins da Educação Nacional, Das Finalidades e Dos Objetivos

Capítulo I – Da Instituição

Art. 1º. O Colégio Universitário, neste regimento doravante denominado COLUN, criado pela Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, de acordo com o Art. 79, parágrafo 3º, combinado com o Art. 46, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) teve inicialmente como finalidades:

- a) Contribuir na preparação de candidatos aos Concursos de Habilitação para ingresso nos Estabelecimentos de Ensino Superior,
- b) Ministrar o ensino diversificado da 3ª série do 2º grau às diversas áreas,
- c) Dar orientação adequada ao aluno para que este possa fazer opção profissional.

§ 1º – Foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, através da resolução nº 05/69, de 29 de maio de 1969. Em 1977 teve pela resolução nº 53/77 de 29 de abril de 1977, do Conselho Estadual de Educação, autorização para funcionamento das habilitações de Técnico em Estatística, Assistente de Administração e Secretariado.

§ 2º - A partir de 1980, foi reestruturado para oferecer ensino do 1º ao 2º graus em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação pelo ofício nº 54/80, de 06 de agosto, pela Fundação Universidade do Maranhão.

§ 3º - Em 17 de junho de 1982, teve o seu Regimento Interno aprovado e declarada a regularidade dos estudos ali oferecidos, pelas Portarias nº 215 e 216 de Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura.

§ 4º - Como Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, o COLUN, funcionando à Rua Gabriela Mistral, no bairro Vila Palmeira, em São Luís do Maranhão, em face, ao novo Estatuto desta Universidade aprovado pela Resolução nº 17/98 do Conselho Universitário, de 22 de dezembro de 1998, pelo parecer nº 472/99, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e pela Portaria Ministerial nº 1216-MEC, de 30 de julho de 1999, propõe mudanças em seu Regimento Interno nas perspectivas de atender e acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, bem como as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Art. 2º. O COLUN oferece os seguintes Níveis e Modalidades de Ensino:

- I. De Ensino Fundamental;
- II. De Ensino Médio;
- III. De Ensino Técnico, aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenha sido aprovado em processo seletivo;
- IV. De Educação de Jovens e Adultos.

PARÁGRAFO ÚNICO. O COLUN oferece ainda cursos de capacitação a pessoas da comunidade.

Capítulo II – Dos Fins da Educação Nacional

Art. 3º. O COLUN, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, é regido pelos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV. Garantia de ensino público gratuito, democrático e de qualidade social;
- V. Gestão democrática na forma da lei;
- VI. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Capítulo III – Das Finalidades

Art. 4º. O COLUN, visando construir uma prática educativa adequada às necessidades sócio-culturais da realidade brasileira atual, com base nos princípios supracitados e fins da Educação Nacional tem por finalidade:

- I. A formação do educando de modo a desenvolver as condições necessárias para a construção de projetos individuais e/ou coletivos que possam ser inseridos ao projeto de sociedade ao qual faz parte;
- II. A autonomia intelectual como condição de formação plena da cidadania;
- III. A preparação e orientação básica do educando para a sua integração ao mundo do trabalho com as habilidades que garantam seu exercício profissional e permitam acompanhar as mudanças que venham a ocorrer no mercado de trabalho;
- IV. A contribuição para o desenvolvimento da formação de profissionais e pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento;
- V. A contribuição para a solução de problemas sócio-econômico-políticos da sociedade mediante a produção de conhecimentos científicos, bem como o desenvolvimento de práticas educacionais;
- VI. A contribuição para a solução de problemas sócio-econômico-políticos da sociedade mediante a produção de conhecimentos científicos, bem como o desenvolvimento de práticas educacionais;
- VII. A produção de novas tecnologias educacionais e metodologia de aprendizagem;
- VIII. A socialização das atividades pedagógicas realizadas no colégio, visando a melhoria da qualidade da educação;
- IX. O desenvolvimento e a difusão do conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica, a participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber.

Capítulo IV – Dos Objetivos

Art. 5º. Tendo em vista as finalidades estabelecidas no capítulo anterior, o COLUN terá como objetivos:

- I. Oferecer a Educação Básica: Ensinos Fundamental, Médio, Educação Profissional Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos – EJA, proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e o aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania;
- II. Propiciar condições para a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de novas tecnologias educacionais, pesquisas científicas, pedagógicas e projetos de extensão;
- III. Promover Cursos de Capacitação para a comunidade;

IV. Priorizar o exercício do estágio curricular e extracurricular aos alunos da UFMA em suas variadas habilitações nas áreas do conhecimento;

V. Fomentar e implementar programa de capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente, técnico e administrativos;

VI. Incentivar a participação dos alunos em atividades culturais, favorecendo o desenvolvimento da cultura corporal, a livre expressão, a cooperação e a auto-organização;

VII. Elaborar, sistematizar e difundir o conhecimento o conhecimento científico e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Título II – Da Administração Administrativa

Capítulo I – Dos Órgãos Administrativos

Art. 6º. Para o cumprimento de suas finalidades, o COLUN terá a seguinte estrutura básica:

- I. Conselho Diretor;
- II. Direção Geral;
- III. Vice Direção;
- IV. Coordenações de Ensinos Fundamental, Médio e Técnico;
- V. Coordenações de Áreas;
- VI. Núcleo Técnico Pedagógico;
- VII. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE;
- VIII. Secretaria.

Seção 1 – Do Conselho Diretor

Art.7º. O Conselho Diretor, órgão de deliberação será composto dos seguintes membros:

- I. Diretor Geral;
- II. Vice Diretor;
- III. Coordenações de Ensino Fundamental, Médio e Técnico;
- IV. Um representante do Núcleo Técnico Pedagógico;
- V. Um representante por Área de Conhecimento (Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências da Matemática e suas Tecnologias e Educação Física);
- VI. Um representante por eixo tecnológico dos cursos técnicos;
- VII. Um representante dos técnicos administrativos;
- VIII. Um representante da Associação de Pais;
- IX. Um representante do Grêmio Estudantil;
- X. Um representante do NAPNEE.

Art.8º. O Diretor Geral do COLUN será o presidente nato do Conselho Diretor.

Parágrafo Único. Em seus impedimentos e afastamentos periódicos ou eventuais, o Diretor Geral será substituído pelo Vice Diretor e na ausência deste or um dos Coordenadores de Ensino, preferencialmente pelo mais antigo no COLUN.

Art.9º. Os representantes do Conselho Diretor, referenciado no artigo 7º, serão escolhidos através de eleição pelos seus pares.

Seção II – Das Atribuições do Conselho Diretor

Art.10º. Cabe ao Conselho Diretor dispor sobre todas as matérias de competências da Escola, e em especial:

- I. Apreciar e aprovar o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o seu Plano de Ação Anual – PAA;
- II. Definir critérios para admissão de alunos no Colégio;
- III. Propor medidas para expansão ou redução do quantitativo de alunos, série e turnos;

IV. Deliberar sobre o cancelamento de matrículas e/ou transferências de alunos que apresentam incompatibilidade com o Regimento Interno do Colégio;

V. Analisar e votar a criação ou extinção de níveis do Ensino Básico e habilitações dos Cursos Profissionalizantes;

VI. Propor modificações no currículo dos diferentes níveis;

VII. Propor e aprovar medidas que visem a qualificação do corpo docente e técnico-administrativo do Colégio;

VIII. Aprovar a solicitação de Concursos Públicos para a contratação ou substituição de professores e técnico-administrativos;

IX. Adotar medidas específicas que visem a melhoria do funcionamento do Colégio, obedecendo as legislações em vigor;

X. Aprovar as Prestações de Conta;

XI. Aprovar o Calendário Escolar;

XI. Propor e homologar alterações aprovadas em assembléia ao regimento interno;

XI Homologar progressões e interstícios dos docentes.

Seção III – Da Direção

Art.11º. A Direção do Colégio Universitário será exercida por profissional de habilitação superior em qualquer área de conhecimento, em consonância com a legislação que rege o referido caput.

§ 1º - O Diretor Geral, o Vice-Diretor e as Coordenações de Ensinos serão eleitos pela Comunidade Escolar do COLUN: Docentes, Administrativos e Discentes a partir da 7ª série ou com a idade mínima de 16 anos em qualquer série;

§ 2º - O Diretor Geral, o Vice-Diretor e as Coordenações de Ensinos do COLUN, serão eleitos para mandato de quatro anos, em regime de dedicação exclusiva, permitida uma única recondução.

§ 3º - O Conselho Diretor deverá convocar as eleições no prazo mínimo de 180 dias antes do término do mandato.

Seção IV – Das Competências do Diretor Geral

Art.12º. Compete ao Diretor Geral do COLUN

I. Cumprir e fazer cumprir a legislação que rege a Educação Básica, a Educação Profissional de Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos, bem como as determinações gerais das atividades competentes na esfera de suas atribuições;

II. Representar oficialmente o COLUN em solenidades que envolvam autoridades federais, estaduais, municipais e quaisquer outras;

III. Participar e acompanhar o planejamento das atividades curriculares e extracurriculares;

IV. Convocar reuniões quando necessário e presidilas;

V. Solicitar aos órgãos competentes, após a liberação do Conselho Diretor, Concursos Públicos, contratações ou substituições de professores, técnicos e demais servidores do colégio, de acordo com a lei;

VI. Aplicar penalidades aos servidores do Colégio em geral obedecendo às liberações do Conselho Diretor e a legislação específica;

VII. Assegurar o fluxo de informações entre o COLUN e outros órgãos com vista a eficácia administrativa;

VIII . Coordenar e acompanhar a execução e o controle junto ao órgão competente da UFMA, o repasse orçamentário do COLUN;

IX . Apresentar junto à comunidade escolar as despesas do COLUN;

X Prestar contas dos recursos financeiros geridos e recebidos pelo COLUN, afixando em locais visíveis a referida prestação;

XI. Propor ao Conselho Diretor, o aluguel e seção das dependências do Colégio para outras atividades;

XII. Administrar a conservação do patrimônio do COLUN, obedecendo as normas da divisão de segurança da UFMA;

XIII. Suspender ou prorrogar as aulas e expedientes por motivos especiais quando se fizer necessário;

XIV. Presidir reuniões do Conselho Diretor;

XV. Presidir solenidades de colação de grau e entrega de certificados e diplomas;

XVI. Exercer outras atividades administrativas necessárias ao bom funcionamento do Colégio;

§ 1º - Nas ausências ou impedimentos do Diretor, este será substituído pelo Vice-Diretor;

§ 2º - Na ausência do Diretor e do Vice-Diretor, o Conselho Diretor será presidido pelo Coordenador de Ensino com maior tempo de serviço prestado no COLUN.

Seção V – Das Competências do Vice-Diretor

Art.13º. Compete ao Vice-Diretor do COLUN:

I. Auxiliar o Diretor Geral e substituí-lo em impedimentos ou ausências eventuais legais;

II. Cumprir e fazer cumprir a legislação que rege a Educação Básica, a Educação Profissional de Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos, bem como as determinações gerais das atividades competentes na esfera de suas atribuições;

III. Assessorar o Diretor no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas;

IV. Desenvolver políticas junto a comunidade escolar, visando a conservação do patrimônio;

V. Acompanhar junto aos setores da UFMA todos os processos licitatórios do COLUN;

VI. Garantir o bom funcionamento dos diferentes espaços de aprendizagem: Sala de aula; Biblioteca; Laboratórios; Auditórios; Quadra Esportiva e outros do COLUN;

VII. Zelar pela disciplina, limpeza, organização e segurança do Colégio;

VIII. Organizar o uso dos recursos didáticos;

IX. Fiscalizar e registrar a entrega de todos os materiais de consumo e permanentes adquiridos pelo COLUN;

X. Fazer o controle, através de requisições, da retirada de materiais de consumo e permanente.

Seção VI - Das Competências dos Coordenadores de Ensino

Art.14º. Compete aos Coordenadores de Ensino:

I. Auxiliar o Diretor e o Vice—Diretor e substituí-lo em seus impedimentos ou ausências eventuais legais;

II. Assessorar o Diretor e o Vice-Diretor no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas do Colégio;

III. Criar no âmbito da Instituição um ambiente integrado fortalecendo as relações, dinamizando ações, facilitando a comunicação e, fundamentalmente, garantindo o exercício da cidadania;.

IV. Viabilizar processos administrativos que dêem suporte ao educacional, visando a unidade de trabalho;

V. Repensar as práticas do COLUN, usando como base os resultados de avaliações institucionais, conhecendo os dados e estabelecendo metas visando assim a qualidade do ensino;

VI. Encaminhar as ações construídas e deliberadas pelo Conselho Diretor e Conselho de Classe, solicitando as informações e garantindo a democratização da comunicação, na comunidade escolar;

VII. Dinamizar, junto ao Núcleo Técnico Pedagógico, ações que visem o fortalecimento do processo Ensino-Aprendizagem em todos os Níveis e Modalidades de Ensino;

VIII. Apoiar a implementação de políticas de incentivo à Pesquisa e sua publicação como instrumento de socialização do saber.

Seção VII – Do Núcleo Técnico Pedagógico - NTP

Art.15º. O Núcleo Técnico Pedagógico é um órgão dinamizador do crescimento pessoal e profissional dos educandos e coordenador das atividades docentes, cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades docentes de caráter técnico pedagógico do processo ensino-aprendizagem.

§ 1º - O Núcleo Técnico Pedagógico será composto de profissionais habilitados em Pedagogia, Serviço Social, Psicologia e da área de Saúde ligados ao Diretor Geral e às Coordenações de Ensino;

§ 2º - O Núcleo Técnico Pedagógico deverá trabalhar de forma integrada, promovendo a articulação entre os demais serviços em busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Seção VIII – Do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Art.16º. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, com base nos princípios e fins da Educação Nacional supracitados, é um órgão que tem por finalidade prestar assessoria e suporte técnico especializado no desenvolvimento de projetos e ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos que necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum de ensino, disponibilizando serviços e recursos próprios para esse atendimento.

§ 1º - O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais será composto por uma equipe multiprofissional com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, do Sistema Braille, do Soroban, da Orientação e Mobilidade, da adequação e produção de materiais pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e de tecnologias assistivas, ligados à Diretor Geral e Coordenações de Ensino;

§ 2º - As atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais visando à autonomia e independência destes dentro e fora do Colégio, inclui adequações de recursos didáticos e metodologias adequadas, além da formação continuada em áreas específicas para toda comunidade escolar.

Seção IX – Das Coordenações de Áreas

Art.17º. A Coordenação de Área será exercida por professores da área.

PARÁGRAFO ÚNICO. O Coordenador de área será eleito pelos pares para um mandato de 2(dois) anos sendo permitida uma única recondução:

Art.18º. Compete ao Coordenador de Área:

- I. Diagnosticar os problemas e necessidades específicas da área, propondo soluções e alternativas;
- II. Participar da elaboração do planejamento didático-pedagógico e da distribuição de turmas entre docentes da área;
- III. Elaborar, juntamente com os Docentes, os planos de curso, de unidades e de recuperação, planejando-os quando necessário;
- IV. Planejar, executar e acompanhar atividades curriculares.
- V. Fornecer subsídios teórico-práticos relativos à sua disciplina ou área de estudo, visando à constante atualização dos docentes;
- VI. Divulgar os trabalhos ou experiências realizados na área ou disciplina;
- VII. Elaborar o Relatório anual das atividades desenvolvidas.

Seção X – Da Coordenação de Estágio

Art.19º. Compete ao Coordenador de Estágio:

- I. Manter contatos com instituições públicas e privadas, em parcerias com a Supervisão Geral da UFMA, tendo em vista a celebração de Convênios para estágios dos Cursos Técnicos;
- II. Orientar e encaminhar os estagiários dos cursos técnicos do COLUN aos campos de estágio;
- III. Apoiar os docentes dos cursos técnicos que estejam na condição de supervisor docente;
- IV. Promover encontros periódicos para socialização das experiências vivenciadas nos campos de estágio dos alunos dos cursos técnicos.

Seção XI – Da Organização e Competência da Secretaria

Art.20º. A Secretaria está subordinada à Direção e é encarregada do serviço de escrituração e registro escolar, de pessoal, de arquivo, fichário e preparação de correspondência do Colégio.

Parágrafo Único. A função de Secretário deverá ser exercida por profissional da carreira de técnico administrativo.

Art.21º. Compete ao Secretário:

- I. Incumbir-se das atribuições que lhe são peculiares, atendidas a normas legais atinentes e os dispositivos aplicáveis deste Regimento, coadjuvado por tantos auxiliares quanto forem necessários;
- II. Supervisionar a expedição e tramitação de qualquer documento ou transferência, assinando, conjuntamente com o Diretor e respectivo coordenador de ensino, atestados, transferências, históricos escolares, certificados e diplomas quando se tratar de habilitação profissional, atas e outros documentos oficiais;
- III. Supervisionar o serviço de escrituração e registro escolar e de arquivo, inativo ou morto;
- IV. Articular-se com os setores técnico-pedagógicos para que, nos prazos previstos, sejam fornecidos todos os resultados escolares dos alunos, referentes às programações regulares e especiais;
- V. Manter atualizadas as pastas e registros individuais dos alunos e de pessoal, quanto à

documentação exigida e a permanente compilação e armazenamento de dados;

VI. Manter atualizadas as cópias da legislação em vigor;

VII. Evitar o manuseio por pessoas estranhas ao serviço, bem como a retirada do âmbito do Colégio, de pastas, livros, diários de classe e registros de qualquer natureza, salvo quando oficialmente requerido por órgãos autorizados;

VIII. Participar do planejamento geral do Colégio e demais reuniões, com vistas ao registro da escrituração escolar e arquivo;

IX. Adotar medidas que visem a preservar toda a documentação sob sua responsabilidade;

X. Executar outras tarefas delegadas pelo Diretor do Colégio no âmbito de sua competência;

XI. Lavrar atas e anotações de resultados finais, da recuperação, de exames finais e de outros processos de avaliação, cujo registro de resultado for necessário;

XII. Cuidar do recebimento de matrículas e transferências e respectiva documentação;

XIII. Atender e acompanhar, encaminhamentos adequadamente, as pessoas que se dirigem ao Colégio;

XIV. Cuidar das comunicações interna e externa do Colégio, relativas às informações dadas a comunidade escolar ou a terceiros.

PARÁGRAFO ÚNICO. Por necessidade administrativa, podem ser investidos secretários-substitutos, também legalmente habilitados.

Subseção I – Do Pessoal Técnico Administrativo

Art. 22º. O pessoal técnico-administrativo será constituído por todas as pessoas pertencentes ao quadro funcional desta instituição, nomeados ou contratados para, o exercício das respectivas funções;

Art. 23º. O pessoal técnico-administrativo tem direitos, prerrogativas e deveres emanados da legislação trabalhista e dos dispositivos regimentais que lhe forem aplicáveis e de norma interna de serviço baixadas pela entidade mantenedora e para Direção;

Parágrafo Único. Exigir-se-á habilitação legal para os desempenhos das funções atribuídas em que se fizerem necessárias.

Subseção II – Dos Serviços Auxiliares

Art. 24º. Os serviços auxiliares são vinculados à Direção e se responsabilizam pela execução de tarefas de natureza administrativa, de manutenção e conservação do patrimônio, da segurança e do funcionamento das atividades de apoio ao Colégio.

Art. 25º. São serviços auxiliares, os serviços de:

- I. Almoxarifado;
- II. Portaria, Vigilância e Segurança;
- III. Reprografia e Computação;
- IV. Limpeza, Conservação e Manutenção;
- V. Merenda Escolar;
- VI. Condução de Veículo.

Capítulo II – Do Conselho de Classe

Art. 26º. O Conselho de Classe é responsável pelo acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Art. 27º. Compõem o Conselho de Classe:

- I. Coordenador de Ensino;
- II. Representante do Núcleo Técnico Pedagógico – NPT;
- III. Professores das séries em estudo;
- IV. Representantes de turmas;
- V. Psicólogo;

VI. Representantes da Área de Saúde;

Art. 28º. Compete ao Conselho de Classe:

I. Reunir e analisar dados relativos à vida escolar dos alunos;

II. Tomar iniciativa e/ou providências para o atendimento às necessidades imediatas da classe e dos alunos.

III. Decidir sobre:

a) Promoção ou retenção do aluno em situações limítrofes;

b) Revisão de prova, teste ou trabalho competente da última avaliação do ano letivo, quando solicitado.

Título III – Da Comunidade Escolar

Capítulo I – do Pessoal Docente

Art. 29º. O corpo docente do COLUN é integrado por todos quantos exerçam atividades de magistério, assim compreendidas:

I – As pertinentes ao ensino básico e técnico, visando a produção, ampliação e transmissão do conhecimento;

II – as que estendam a comunidade as atividades de ensino, sob a forma de cursos, projetos de extensão e serviços;

III – as que atendam aos avanços tecnológicos e experimento educacional.

§ 1 – As classes de Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Educação de Jovens e Adultos serão redigidas por professores com habilitação conforme legislação em vigor;

§ 2 – As séries iniciais do Ensino Fundamental poderão ter professores específicos em algumas disciplinas.

Art. 30º. A admissão do docente no COLUN far-se-á mediante Concurso Público de acordo com a Resolução Federal vigente.

Seção I – Dos Direitos e Deveres

Art. 31º. Os direitos e deveres dos professores estão definidos na legislação.

Art. 32º. Constituem direitos do professor:

I. Usar os recursos didático-pedagógicos, acervo bibliográfico, laboratórios e instalações da instituição em consonância com as normas do setor que os detêm;

II. Ter preservada sua autonomia em sala de aula e/ou mediante a função que exerce;

III. Fazer-se representar, quando necessário, nos diferentes órgãos deliberativos do estabelecimento;

IV. Ser liberado de acordo com os critérios do Conselho Diretor para cursos de qualificação profissional;

V. Propor à direção do Colégio medidas necessárias à atualização do ensino nos aspectos técnico-pedagógicos e administrativos;

VI. Participar de cursos de formação em serviços, seções de estudos, planejamentos, reuniões e atividades promovidas no Colégio e/ou na Universidade;

VII. Reservar parte de sua carga horária semanal, em consonância com as diretrizes do Colégio para estudos ou pesquisas relacionadas a suas funções de ensino, pesquisa e extensão;

VIII. Votar e ser votado para Direção Geral, Coordenações de Ensino e Coordenações de Áreas.

Art. 33º. Constituem deveres do professor:

I. Respeitar o Código de Ética Profissional;

II. Elaborar e executar planos de ação, de cursos e de aula dentro dos objetivos e conteúdos definidos no Projeto Político-Pedagógico do Colégio;

III. Ministras aulas de acordo com o horário estabelecido, cumprindo o número de dias letivos fixados pelo Colégio e registrando, no diário de classe, a conteúdo lecionado e a frequência do aluno, bem como a própria frequência;

IV. Observar os alunos, identificando necessidades de ordem social, psicológica ou de saúde que possam interferir na aprendizagem, encaminhando ao NTP.

V. Cumprir as disposições regimentais referentes ao Processo de Avaliação;

VI. Participar da elaboração e execução das atividades pedagógicas tais como, Conselhos de Classe, Encontros Escola-Família e etc.;

VII. Responsabilizar-se pela utilização e conservação de equipamentos, instrumentos e recursos didáticos em uso no Colégio.

Art. 34º. É vedado ao professor:

I. Usar de violência verbal ou física contra pessoas que façam parte da comunidade escolar;

II. Ministras, sob qualquer motivo, aulas particulares remuneradas a alunos e turmas sob sua regência;

III. Retirar, sem autorização prévia da direção, qualquer documento ou material pertencente ao Colégio;

IV. Usar de atitudes preconceituosas contra a pessoa do aluno, estagiário, professor e demais funcionários no que diz respeito a sua cor, raça, capacidade intelectual, nacionalidade, opção sexual ou condições sócio-econômicas e concepções políticas e religiosas;

V. Falar, escrever ou publicar artigos em nome do Colégio, em qualquer oportunidade, sem que para isto esteja sendo autorizado pela Direção;

VI. Dispensar os alunos das aulas sem autorização da Direção e/ou órgão competente;

VII. Ferir o Código de Ética Profissional;

VIII. Aplicar penalidades aos alunos, exceto advertência, repreensão e excepcionalmente, exclusão da aula;

IX. Fazer-se substituir por terceiros, inclusive por estagiários;

X. Transferir responsabilidades ao estagiário que são de sua competência tais como: aplicação de provas, registro de notas no diário e extração de médias;

XI. Repetir notas ou tirar médias sem proceder a verificação de aprendizagem.

Capítulo II – Do Pessoal Discente

Seção – Dos Direitos

Art. 35º. O Corpo discente é constituído por todos os alunos regularmente matriculados no COLUN.

Art. 36º. Constituem direitos dos alunos:

I. Ter direito ao ensino de qualidade;

II. Participar da ação educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana;

III. Participar de todas as atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula;

IV. Tomar conhecimento no ato da matrícula ou nas primeiras semanas de aula das disposições do presente regimento, solicitando sempre que necessárias informações sobre o mesmo;

V. Ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades nas perspectivas social e individual;

VI. Ter assegurada as condições específicas de aprendizagem, devendo ser propiciada a assistência pelo NPT;

VII. Ter assegurado o respeito aos direitos da pessoa humana e suas liberdades de expressão;

- VIII. Tomar conhecimento bimestralmente através do boletim ou de outras formas de comunicação de seu rendimento escolar e de sua frequência;
- IX. Recorrer dos resultados das avaliações e desempenho;
- X. Participar das agremiações estudantis podendo votar e ser votado para cargos de representação obedecendo às disposições contidas no estatuto do Grêmio;
- XI. Utilizar as dependências escolares obedecendo às normas estabelecidas;
- XII. Manter e promover relações cooperativas e solidárias com todos que fazem a comunidade escolar;
- XIII. Ter assegurado um ambiente físico adequado e saudável;
- XIV. Ser informado no início das atividades escolares a respeito das normas referentes ao sistema de avaliação adotado pelo Colégio;
- XV. Ser tratado com respeito, igualdade e responsabilidade sem discriminação de cor, raça, religião, caráter econômico, opção sexual, ideológico e social;
- XVI. Participar dos processos de recuperação quando o seu aproveitamento não atingir a média estabelecida pelo Colégio;
- XVII. Apresentar aos professores as dificuldades encontradas na aprendizagem, buscando ajuda e orientação;
- XVIII. Representar o corpo discente no Conselho Classe ou em outras instâncias;
- XIX. Ser considerado e valorizado em sua individualidade sem comparações, nem preferência pelo professor, funcionários e colegas;

Seção II – Dos Deveres

Art. 37º. São deveres do aluno:

- I. Acatar e respeitar as diretrizes do Colégio;
- II. Comparecer assíduo e pontualmente às aulas e demais atividades escolares;
- III. Cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares, mobiliário e equipamentos responsabilizando-se por danos causados individualmente ou em grupo;
- IV. Tratar com cordialidade e respeito todos os membros integrantes da comunidade escolar;
- V. Participar das aulas e acatar as orientações do professor, quando procedentes com prática pedagógica do Colégio;
- VI. Transmitir aos pais ou responsáveis as comunicações do Colégio;
- VII. Ser disciplinado em todas as atividades escolares e participar ativamente da dinâmica do processo ensino-aprendizagem;
- VIII. Usar o uniforme em todas as atividades escolares;
- IX. Devolver à biblioteca livros, periódicos e revistas em perfeito estado de conservação;
- X. Comportar-se condignamente ao representar a escola;
- XI. Apresentar justificativa de suas faltas até 05(cinco) dias úteis através de documento ou presença do seu responsável;
- XII. Apresentar justificativa ao NTP até 48 horas, documental e/ou através do responsável, para ter direito a uma atividade avaliativa de 2ª chamada ou reposição;
- XIII. Solicitar autorização para sair quando se fizer necessário;

Art. 38º. É vedado ao aluno:

- I. Ocupar-se com atividades alheias durante as aulas;
- II. Usar fumo, portar armas, bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas em qualquer dependência do Colégio;
- III. Retirar da sala de aula, bem como das dependências do Colégio, qualquer material pertencente à mesma, sem a autorização do professor ou se utilizar de meios ilícitos para a aquisição de material que não seja de sua propriedade;
- IV. Usar de agressão e atos abomináveis para com os colegas, professores e servidores em geral;
- V. Promover, sem autorização da Direção, sorteios, coletas ou subscrição usando para tais fins o nome do Colégio;
- VI. Fazer uso de aparelhos eletrônicos (MP3, Celulares, Câmeras, etc.), salvo se autorizado.

Capítulo III – Do Estagiário

Art. 39º. O COLUN é pólo de realização de estágios curriculares dos diversos cursos da Universidade Federal do Maranhão;

§1º. As atividades dos estagiários dos cursos da UFMA são regulamentadas pela Pró-Reitoria de Ensino, através da Divisão de Estágio Curricular;

§2º. Caberá ao Supervisor de Estágio das licenciaturas da UFMA apresentar, orientar e acompanhar sistematicamente o estagiário;

§3º. O estágio de regência deverá ser obrigatoriamente acompanhado pelos supervisores técnicos e/ou docentes;

Art. 40º. O Estágio Curricular referente aos alunos dos cursos Técnicos será realizado no próprio Colégio ou em outras instituições em sistemas de parcerias ou convênios;

§1º. Caberá ao professor da prática de ensino dos Cursos Técnicos do COLUN, apresentar, orientar e acompanhar o estagiário;

§2º. O Estágio Supervisionado e a Prática dos alunos do Ensino Médio na modalidade Técnico será feita prioritariamente no próprio Colégio ou em outras instituições em sistema de parcerias ou através de convênios conforme as condições necessárias disponíveis, observadas as determinações legais vigentes.

Seção I – Dos Direitos e Deveres

Art. 41º. São direitos dos estagiários:

- I. Receber toda orientação necessária para o exercício eficiente e efetivo de sua atividade;
- II. Utilizar as dependências do Colégio nas atividades desde que devidamente autorizados;
- III. Terem asseguradas as condições necessárias para a realização de experimentos científicos;

Art. 42º. São deveres dos estagiários:

- I. Acatar a regulamentação que estabelece sua atuação no Colégio;
- II. Zelar pelo material e pelas dependências do Colégio;
- III. Comparecer ao Colégio conforme o horário estabelecido;
- IV. Integrar-se ao projeto pedagógico do Colégio;
- V. Apresentar o relatório de sua experiência de estágio à

Direção do Colégio;

VI. Participar das avaliações pertinentes a sua atividade no período de realização do estágio.

PARÁGRAFO ÚNICO. É vedado ao estagiário tomar atitudes de ordem disciplinar sem autorização do supervisor técnico e da direção.

Capítulo IV - Das Entidades Representativas

Seção I – Da Associação de Pais

Art. 43º. A Associação de Pais é um órgão que destina a colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao educando e na integração família-escola-comunidade;

PARÁGRAFO ÚNICO. O representante da Associação de Pais participará do Conselho Diretor.

Seção II – Do Grêmio Estudantil

Art. 44º. O Grêmio Estudantil é uma entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes com finalidades educacionais, artísticas, cívicas, desportivas e sociais regulamentadas pela Lei 7398/86.

§1 - O Grêmio Estudantil será dirigido por alunos do COLUN e poderá receber orientações do NTP;

§2 - O Grêmio será constituído de um presidente e um vice-presidente, secretário, tesoureiro e coordenadores de setores eleitos por voto direto do corpo discente;

§3- O regulamento do Grêmio Estudantil deverá ser de conhecimento do Conselho Diretor;

§4 - O Grêmio Estudantil funcionará em um espaço cedido pelo Colégio.

Art. 45º. Será vedado ao Grêmio Estudantil:

I. Usar o nome do Colégio ou representá-lo sem a prévia

autorização da Direção;

II. Contrair dívidas ou assinar compromisso de qualquer

natureza em nome do Colégio, sem a devida autorização da Direção;

III. Angariar contribuições para entidades filantrópicas, ou

para si mesmo, sob qualquer forma e pretexto, sem prévia

autorização da Direção.

PARÁGRAFO ÚNICO. O Conselho Diretor poderá ter a prerrogativa de suspender atividades do Grêmio Estudantil desde que consideradas impróprias para o Colégio.

Título IV – Da Estrutura e Funcionamento

Capítulo I – Da Organização Didático-Pedagógica

Seção I – Da Estrutura do Ensino

Art. 46º. O COLUN em conformidade com a Lei 9394/96 oferecerá Educação Básica, Profissional de Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos. Organizar-se em séries anuais, períodos, semestrais, ciclos, alternâncias regulares de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou com formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

Seção II – Do Ensino Fundamental

Art. 47º. O Ensino Fundamental, a ser ministrado no COLUN será organizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e normas complementares.

Art. 48º. Este ensino poderá ser organizado em séries ou ciclos, com duração mínima de nove anos letivos e carga horária mínima de 800 horas anuais, propiciando ao discente formação geral;

Art. 49º. O aluno ao ingressar no ensino fundamental deverá ter idade mínima de 06 anos ou a completar no decorrer do ano letivo em vigor.

Art. 50º. Os casos de ingressos de alunos fora da faixa de idade citada no artigo anterior serão avaliados pelo Conselho Diretor;

Art. 51º. As classes serão formadas em conformidade com as conveniências pedagógicas, administrativas e legais.

PARÁGRAFO ÚNICO. A formação das classes será de responsabilidade da secretaria sob a orientação do NPT.

Seção III – Do Ensino Médio

Art. 52º. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, destinar-se-á a formação geral do adolescente, oferecendo condições para o prosseguimento de seus estudos;

Art. 53º. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, terá duração mínima de 03(três) anos letivos, seriados anualmente;

Art. 54º. O ingresso dos alunos no Ensino Médio dar-se-á mediante conclusão do ensino fundamental;

§1. O ingresso dos discentes no COLUN dar-se-á mediante processo seletivo;

§2. Os casos omissos deste artigo devem ser analisados pelo Conselho Diretor.

Seção IV – Da Educação Profissional

Art. 55º. A Educação Profissional, integrada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;

Art. 56º. A Educação Profissional no COLUN tem por objetivos:

I. Promover a transição entre a escola e o trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II. Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio;

III. Especificar, aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos;

IV. Qualificar jovens e adultos, em nível médio e fundamental para a inserção no mundo do trabalho;

Art. 57º. O COLUN expedirá Diploma de qualificação profissional correspondente aos cursos concluídos.

Art. 58º. O COLUN expedirá o certificado de qualificação profissional correspondente ao aluno trabalhador;

PARÁGRAFO ÚNICO. O COLUN poderá oferecer Cursos Profissionais de nível técnico diversos com estrutura compatível com as necessidades da clientela e exigências da legislação vigente, bem como cursos de pequena duração.

Art. 59º. O COLUN estabelecerá normas para funcionamento dos Cursos Técnicos, que serão discutidos e aprovadas pelo Conselho Diretor deste Regimento.

Seção V - Dos Currículos e Programas

Art. 60º. O Currículo é constituído do conjunto das ações e decisões educativas que possibilitem o alcance dos objetivos educacionais.

Art. 61º. O COLUN oferecerá condições para o desenvolvimento de diferentes modalidades de estudos e atividades, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos;

Art. 62º. O currículo pleno do COLUN possui núcleo comum formado por matérias e disciplinas obrigatórias e, ainda, uma parte diversificada para atender às diferenças individuais dos alunos, peculiaridades locais e planos do Colégio segundo, as leis e resoluções vigentes;

§1. As matérias e conteúdos que constituem a parte diversificada do currículo terão por base o previsto pelo próprio órgão do sistema de ensino, cabendo ao Colégio, atendendo às suas peculiaridades, propor a inclusão de outros estudos mediante aprovação prévia, se necessária;

Art. 63º. O Currículo Pleno da Educação Básica e do Ensino Técnico, organizado de acordo com as normas baixadas pelos órgãos competentes, tem a estrutura indicada nas matrizes curriculares constantes dos ANEXOS, que serão parte integrante deste Regimento, modificáveis em consonância com as conveniências didático-pedagógicas e as determinações legais.

Art. 64º. Os programas de cada disciplina, área de estudo, atividade ou conteúdo específico são elaborados por professores especialistas de cada área de conhecimento em conjunto com o NTP e submetidos a homologação do Conselho Diretor, obedecidas as diretrizes legais;

Art. 65º. Uma vez aprovados, pelos órgãos competentes, os currículos da Educação Básica e do Ensino Técnico serão anexados a este Regimento, como parte integrante e poderão sofrer alterações mediante encaminhamento e homologação pelo Conselho Diretor, com aplicabilidade no ano letivo seguinte.

Capítulo II – Do Calendário Escolar

Seção I – Do Ano Letivo

Art. 66º. O Calendário Escolar ordenará a distribuição dos dias letivos previstos por Lei, em dois semestres, fixando as épocas de recesso e férias escolares, atendendo às exigências do ensino, às necessidades dos alunos, dos professores, da comunidade em geral e às diretrizes do Colégio.

Art. 67º. O ano letivo será composto:

I. Do 1º ao 9º ano, de 200 (duzentos) dias, cada um com no mínimo quatro horas/aula e atividades, desenvolvidas em 40 (quarenta) semanas de 5 (cinco) dias sendo a partir do 6º ano com duração de 50 minutos;

II. Da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, de 200 (duzentos) dias, cada um com no mínimo cinco horas/aula e atividades, desenvolvidas em 40 (quarenta) semanas de 5 (cinco) dias, com duração de 50 minutos;

III. Do Ensino Técnico, em períodos com carga horária definida na estrutura curricular de cada curso.

§1º. O Colégio poderá utilizar os sábados para complementação dos 200 dias letivos;

§2º. Além do trabalho efetivo com alunos, o ano letivo conterá atividades de programação, planejamento, coordenação, avaliação e aprimoramento de pessoal.

Art. 68º. O Calendário Escolar será elaborado pelo NTP e apresentado ao Conselho Diretor para possível aprovação.

Art. 69º. O horário das aulas será organizado levando-se em consideração os aspectos didático-pedagógicos e administrativos;

Seção II – Da Matrícula

Art. 70º. A matrícula e sua renovação no Ensino Fundamental, Médio, Educação de jovens e Adultos e Técnico assim como a definição do número de vagas, os critérios para preenchimentos das mesmas e o período de realização, obedecerão às determinações do Conselho Diretor e às especificidades dos cursos oferecidos.

Art. 71º. A matrícula será feita mediante a presença do responsável, quando o discente for menor de idade;

Art. 72º. O Processamento da matrícula será feito mediante a apresentação dos seguintes documentos:

- I. Certidão de nascimento ou RG;
- II. CPF;
- III. Duas fotos 3X4 recentes e iguais;
- IV. Comprovante de conclusão de curso ou série
- V. Comprovante de residência atualizado.

PARÁGRAFO ÚNICO. O aluno deverá apresentar, no ato da matrícula fotocópias e originais, afim de que seja observada a legalidade dos mesmos.

Art. 73º. Será nula de pleno direito, sem qualquer responsabilidade para o Colégio a matrícula que se fizer com documentos ilegais, ficando o responsável passível das penas que a lei determina.

Art. 74º. Para renovação de matrícula é condição indispensável o aluno estar aprovado na série anterior.

Art. 75º. A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano letivo por iniciativa do aluno, quando maior, ou seu responsável, mediante solicitação por escrito.

Art. 76º. No caso de cancelamento pelo próprio Colégio, será imediatamente expedida a transferência, desde que o aluno esteja com toda a documentação regularizada na escola.

Art. 77. Perderá o direito à matrícula, o aluno reprovado por 2 (dois) anos consecutivos.

Art. 78º. Só poderão ser efetuadas matrículas de alunos fora do prazo àquelas que obedecerem as disposições legais.

Art. 79º. Será considerado desistente ficando sujeito ao cancelamento da vaga o aluno que sem justificativa não comparecer ao Colégio para renovação da matrícula dentro do prazo estabelecido.

Art. 80º. Será considerado desistente, ficando sujeito ao cancelamento da matrícula e perda da vaga, o aluno que, sem justificativa, não comparecer ao Colégio até 30 (trinta) dias consecutivos, após o início das aulas.

Art. 81º. Admitir-se-á o trancamento de matrícula ao aluno de frequência regular, até conclusão do 2º (segundo) bimestre.

§1. O aluno terá direito ao trancamento de matrícula, apenas uma vez, tendo a mesma validade pelo período de 1 (um) ano letivo, findo o qual o aluno perderá direito à vaga, caso não retorne ao Colégio;

§2º. O trancamento de matrícula será admitido fora do prazo de que trata o artigo 80, desde que os motivos apresentados pelo responsável da matrícula, sejam considerados relevantes pelo Conselho Diretor.

Art. 82º. Será considerado evadido o aluno que após frequentar as aulas abandoná-las sem justificativa, durante 45(quarenta e cinco) dias consecutivos. Ficando sujeito ao cancelamento da matrícula e perda da vaga.

Art. 83º. Será considerado evadido o aluno que após frequentar as aulas abandoná-las sem justificativa, durante 45(quarenta e cinco) dias consecutivos. Ficando sujeito ao cancelamento da matrícula e perda da vaga.

Seção III – Da Transferência

Art. 84º. A transferência de alunos de outros Estabelecimentos para este Colégio far-se-á havendo disponibilidade de vagas e mediante a legislação vigente;

Art. 85º. A matrícula do aluno transferido para este Colégio só será efetuada mediante a apresentação da documentação de transferência no original, vedada a utilização de qualquer outro documento;

Art. 86º. Só serão aceitos transferências e históricos que contenham o número do ato de criação ou autorização do funcionamento do Estabelecimento de origem assim as assinaturas e respectivos números de autorização e registro de Diretor e Secretário;

Art. 87º. Constatada irregularidade na transferência, o responsável pelo aluno terá o prazo de 30 (trinta) dias

para providenciar a necessária regularização prorrogáveis a critério da Direção Geral, findo os quais poderá ser cancelada a matrícula.

§1º - O Colégio ao receber o aluno transferido com base neste Regimento, verificará seu currículo e decidirá as matérias, áreas de estudo ou disciplina em que deverá submeter-se à adaptação;

§2º - O Aluno transferido para o Colégio fica sujeito aos processos de adaptação de estudo exigidos pela legislação em vigor na forma prevista neste Regimento.

Art. 88º. Os documentos de transferência são expedidos no prazo de 10 dias contados da data de entrada do requerimento desde que o aluno não tenha pendências com o Colégio.

Seção V – Da Frequência

Art. 89º. Será exigida a frequência de 75%, por disciplina, área de estudo ou atividade, como condição indispensável à aprovação do aluno.

Art. 90º. É obrigatória a frequência dos alunos às aulas, e em outras atividades curriculares do Colégio.

Art. 91º. A frequência dos alunos às aulas será acompanhado pelo professor em seus diários de classe.

Capítulo III – Da Avaliação Escolar e sua Utilização Didática

Seção I – Do Rendimento Escolar

Art. 92º. A avaliação do rendimento escolar será processual, diagnóstica e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 93º. A avaliação terá por objetivo a verificação do desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Art. 94º. Constituem instrumentos de avaliação dentre outros:

- I. Trabalhos de pesquisas;
- II. Provas Objetivas ou subjetivas;
- III. Relatórios;
- IV. Debates;
- V. Seminários;

Art. 95º. A aferição do rendimento escolar dar-se-á de forma processual e/ou cumulativa até o valor máximo de 10 pontos.

Art. 96º. Para aferição do rendimento escolar considerar-se-á a divisão do ano letivo em períodos.

Art. 97º. A aferição do rendimento escolar será feita em períodos, sendo em número de 4 (quatro) durante o ano letivo.

Art. 98º. Os resultados da aferição serão expressos em notas devidamente registradas.

Art. 99º. O Colégio oferecerá, semestralmente, estudos de recuperação para alunos com desempenho baixo rendimento mínimo exigido pela escola.

Art. 100º. As atividades de recuperação acontecerão no mesmo turno ou no horário oposto às aulas.

Art. 101º. A recuperação será proporcionada mediante a seleção dos conteúdos dados durante o semestre.

Seção II – Da Promoção

Art. 102º. Serão considerados para promoção do aluno, a avaliação do rendimento escolar e apuração de assiduidade.

Art. 103º. Ao final do ano letivo, o aluno será considerado aprovado se obtiver.

- I. Nota mínima 7,0 (média aritmética dos quatro bimestres) o que equivale a obtenção de 28 pontos e frequência mínima de 75%.
- II. Nota mínima de 6,0 (seis) de média final ponderada, aos alunos que não obtiveram 28 pontos. A

média ponderada das provas terá peso 6 (seis) para a média anual e 4(quatro) para prova final.

Art. 104º. Somente se submeterá à prova final o aluno que não obtiver a nota mínima 7,0 (sete), correspondente a média aritmética dos quatro períodos e obtiver no mínimo 14 pontos.

Seção III – Das Adaptações

Art. 105º. Está sujeito a adaptação o aluno procedente de Estabelecimento de Ensino cujo currículo seja diferente do adotado no COLUN.

Art. 106º. A adaptação deverá ocorrer durante o ano letivo.

Art. 107º. Não haverá necessidade de adaptação, quando embora diferente os estudos realizados no Estabelecimento de origem, seja reconhecido de valor formativo.

Art. 108º. Serão elaborados planos especiais para os estudos de adaptação, de acordo com as particularidades de cada caso, com a participação conjunta dos professores das disciplinas em questão e representantes do NTP.

PARÁGRAFO ÚNICO. Os estudos de adaptação serão ministrados em horário ou período diferentes do estabelecido para aulas regulares do aluno.

Art. 109º. Do resultado obtido pelo aluno da adaptação, lavrar-se-á Atas de exames especiais, assim como dos procedimentos efetivados.

Seção IV – Dos Certificados e Diplomas

Art. 110º. O Colégio expedirá os certificados de conclusão da Educação Básica e diplomas para os concluintes dos Cursos Técnicos e Educação de Jovens e Adultos na forma que a legislação determinar.

Art. 111º. A segunda via de certificados ou diplomas será expedida pela Secretaria do Colégio, mediante requerimento do solicitante e apresentação de ocorrência registrada em órgão competente sobre a perda do referido documento.

Capítulo IV – Do Regime Disciplinar

Seção I – Das Finalidades

Art. 112º. O regime disciplinar, aplicável ao pessoal discente, docente, técnico e administrativo tem como finalidade garantir o bom funcionamento das atividades escolares, o entrosamento dos vários serviços, a manutenção da ordem e a consecução dos objetivos previstos neste documento.

Art. 113º. Por disciplina compreende-se organização, iniciativa, criatividade, cumprimento dos deveres, respeito aos direitos, a valorização do bem comum, a capacidade de assumir com zelo e responsabilidade as atividades da comunidade escolar, de modo a possibilitar a prática da cidadania.

Art. 114º. Caberá aos segmentos Direção, Vice-Direção, Coordenação, Docente, Técnico Administrativo, Discente, Pais e/ou responsáveis a responsabilidade pela disciplina e ordem do Colégio.

Seção II – Das Penalidades

Art. 115º. Ao pessoal Técnico-Administrativo, Docente e demais servidores do Colégio serão aplicadas as penalidades obedecendo ao preceituado na legislação própria reguladora de sua modalidade de regimento funcional e ao que dispuser toda a legislação complementar vigente.

Art. 116º. Ao pessoal discente, serão aplicadas na forma do Regimento, as seguintes penalidades:

- I. Advertência verbal;

- II. Repreensão escrita com comunicação aos pais;
- III. Transferência do Colégio antes do término do ano letivo para os casos de indisciplina continuada;
- IV. Reparação dos danos causados ao patrimônio do Colégio, dos docentes, discentes e demais servidores;

Art. 117º. Na aplicação das penalidades serão consideradas a natureza e a gravidade da situação, bem como os danos dela decorrentes para com o Colégio, colegas, professores e funcionários, bem como a circunstância agravante ou atenuante e seus antecedentes.

PARÁGRAFO ÚNICO. A pena de suspensão poderá ser aplicada independente do aluno ter sido advertido oralmente ou por escrito dependendo da natureza e gravidade do fato cometido, à juízo da direção e retornando às atividades somente com a presença do responsável.

Art. 118º. A aplicação das penalidades de advertência por escrito e suspensão é de competência da Direção do Colégio.

Art. 119º. É cabível a todos os servidores do Colégio a aplicação da advertência oral ao Discente.

Art. 120º. As penalidades ou os atos possíveis de transferência são de competência do Conselho Diretor.

PARÁGRAFO ÚNICO. O aluno somente será punido com a pena de transferência do Colégio, se após os trabalhos educativos realizados, este não apresentar mudanças em seu comportamento.

Capítulo V – Dos Serviços Pedagógicos Complementares

Art. 121º. Compõe os serviços pedagógicos complementares:

- I. Biblioteca setorial;
- II. Monitoria;
- III. Laboratórios;
- IV. Serviço de reprodução textual.

Seção I – Da Biblioteca Setorial

Art. 122º. O COLUN terá uma biblioteca setorial funcionando no horário escolar sob a responsabilidade de um bibliotecário, e terá como finalidade:

- a) Desenvolver o hábito de leitura por meio da pesquisa e de projetos didáticos;
- b) Orientar os usuários quanto aos manuseios de materiais didáticos como catálogos, dicionários, impressos e outros;
- c) Promover a formação social do aluno pelo trabalho em equipe;
- d) Desenvolver o senso de responsabilidade dos seus usuários na utilização e devolução do material bibliográfico;
- e) Estimular o raciocínio do aluno no sentido de possibilitar a formação dos leitores proficientes.

Seção II – Da Monitoria

Art. 123º. O COLUN manterá Programa de Monitoria, selecionando monitores dentre os Discentes que demonstrem capacidade de desempenho nas séries já cursadas com a finalidade de contribuir com o processo ensino-aprendizagem;

PARÁGRAFO ÚNICO. A seleção de monitores dar-se-á de acordo com as normas vigentes pré-estabelecidas por comissão para esse fim.

Art. 124º. Os Monitores atuarão sob a responsabilidade e orientação do Docente da disciplina habilitado.

Seção III – Dos Laboratórios

Art. 125º. Os Laboratórios do COLUN funcionarão sob a responsabilidade de um técnico e/ou docente.

PARÁGRAFO ÚNICO. Os Laboratórios deverão atender as necessidades de cada nível e/ou modalidade de ensino.

Seção III – Do Aperfeiçoamento dos Docentes, Discentes

e Técnico-Administrativos

Art. 126º. O COLUN promoverá e viabilizará cursos, treinamentos, seminários e palestras para qualificação dos docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade.

Seção IV – Do Serviço de Reprografia

Art. 127º. O serviço de reprografia é uma atividade auxiliar diretamente subordinado as Coordenações de Ensino.

Art. 128º. Compete ao serviço de reprografia:

- I. Reproduzir documentos e materiais didáticos;
- II. Fazer e controlar pedidos de materiais de reprodução, evitando desperdícios e/ou extravio;
- III. Manter o equipamento de trabalho em perfeito estado de conservação e uso, solicitando reparos, quando necessário.

Art. 129º. É vedado ao operador da reprodução, divulgar ou reproduzir documentos ou quaisquer materiais a pessoas estranhas ao COLUN, sem autorização da Coordenação de Ensino.

Título V – das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 130º. Caberá à Direção do Colégio promover meios para leitura e análise do Regimento, o qual será colocado em local de fácil acesso e à disposição dos interessados.

Art. 131º. Este Regimento poderá ser alterado sempre que as conveniências didático-pedagógicas ou de ordem disciplinar e administrativa o exigirem, após a devida aprovação pelos órgãos competentes.

Art. 132º. O COLUN poderá firmar convênios e parcerias com outras instituições públicas e privadas visando o atendimento de seus objetivos, visando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Art. 133º. A incineração dos documentos escolares, permitidos por disposições legais, será realizada após cinco anos de permanência no arquivo desde que não haja processo sobre estes.

Art. 134º. Incorporam-se a este Regimento e o modificam, as disposições legais ou normas de ensino emanadas de órgãos competentes.

Art. 135º. Os estudantes portadores de infecções congênitas e/ou adquiridas que o impossibilitem de frequência assídua às aulas, bem como alunas gestantes, após o parto, ficarão sob o regime do exercício domiciliar até que possam retornar às atividades.

Art. 136º. Os exames médicos isentam os alunos apenas das atividades físicas realizadas durante as aulas de Educação Física.

Art. 137º. Os casos omissos na aplicação deste regimento serão resolvidos pelo Conselho Diretor;

Art. 138º. Este Regimento entrará em vigor após aprovação pelos órgãos competentes.

São Luís-MA, 09 de agosto de 2010.