

A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão

LONI ELISETE MANICA

Doutoranda em Educação pela UCB- Universidade Católica de Brasília, Brasil

1. Introdução

Tem-se conhecimento de que a escola e o professor só existem porque o aluno existe, assim como o ensino só existe porque existe o aprendiz. Se o aluno é o centro, ou seja, é o responsável pela existência da escola e, ainda mais, pelo ensino que engloba o avanço pedagógico/tecnológico das instituições escolares, é bom que reflitamos: “O que é mais importante em uma escola: deslanchar matérias, reproduzir conteúdos pré-fixados ou que o aluno aprenda a pensar?”

Neste contexto, nos perguntamos se o aluno com algum tipo de deficiência, em situação vulnerável, pode pensar como os demais? É lógico que tudo dependa do grau de sua deficiência. Partimos do princípio de que todo ser humano tem algo a revelar e, com raras exceções, mesmo com um desvio mental elevado, o indivíduo sempre poderá pensar.

Acredita-se que o aluno com limitações que conseguiu chegar ao ensino profissional é um aluno que, com certeza, tem algo a contribuir e tem o quê, e como aprender, desenvolvendo o seu pensar e interagindo com o outro para a aquisição do conhecimento. Caso contrário, teria sido excluído do processo educacional antes de chegar a este tipo e/ou nível de ensino.

Neste contexto, a partir de análise bibliográfica, especialmente a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2009, aliada a depoimentos de um professor que viveu a prática escolar da educação profissional inclusiva, registra-se a seguir, a relação educador e educando com deficiência, sugestões para a prática e o papel docente na empregabilidade desse tipo de aluno.

2. O docente e sua relação com o discente com deficiência

Para o senso comum, educar um aluno com deficiência em um curso profissional é desafiador, instigador, especialmente pelo fato de que as sociedades, muitas vezes, já o rotulam como “ineficaz” ou “doente”, e, assim, considera-os inaptos para o ensino. Vencer essa barreira é algo que só um docente comprometido com a mudança pode fazer.

Muitas vezes, o docente não cria possibilidades diferenciadas para ensinar o conteúdo ou para que o aluno com deficiência avance no conhecimento, pois prefere usar o rótulo da *doença*. Assim, tanto o professor como a escola, neste caso, ficam eximidos do fracasso escolar deste indivíduo, pois se ele não avançar no conhecimento cognitivo, a culpa poderá ser dele mesmo, da falta de equipe multidisciplinar, por

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/4 – 15/05/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



problemas de atendimento psicológico escolar, por problemas médicos ou mesmo a pela desatenção familiar, eximindo o principal agente responsável pela transformação desse aluno, que é o docente.

Quando isso acontece, o “não aprender do aluno” exige de culpabilidade os demais fatores da aprendizagem, como o ato educativo, que inclui a relação professor-aluno, o ambiente escolar, a equipe pedagógica e, especialmente, o desejo de ensinar do professor e o desejo de vencer os desafios através de um planejamento diferenciado e de uma prática que exige maior desprendimento, organização do tempo e estudos extras que o levem a ensinar, sem deixar de considerar as contribuições dos alunos, procurando fazer o aluno pensar e, se possível, chegar a conclusões.

Para isso, o docente, além da sua preparação pedagógica, deve saber encarar seus desafios. Cabe a ele criar ambientes favoráveis para que as diferenças sejam apenas uma das diversidades com que ele atua. Para que qualquer aluno possa pensar, especialmente o aluno com deficiência, o docente deverá propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo. Além disso, deve possibilitar que esses jovens reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação.

Como afirma Neri (2003, p. 111):

A educação inclusiva não é apenas a simples colocação de alunos em sala de aula; significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença.

Será fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimentos sobre interação social e saiba lidar com as diferenças, seja um docente que valorize a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno. O importante é entender o papel de cada ator envolvido na comunidade escolar; entender que o aluno é o aprendiz, indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que através da mediação com o outro, que poderá ou não ser o professor, com o meio, e a partir das condições oportunizadas, poderá construir seu conhecimento, como diz Almeida ([2011]), 2-3:

(...) Não negando a condição do sujeito como construtor ativo de sua aprendizagem, Vygotsky, entretanto, põe no centro de suas formulações teóricas o como a cultura se faz subjetiva no aprendente, admitindo ser isso somente possível pela intermediação do adulto. Para ele, grande parte do conhecimento da escola não pode ser aprendida pelo sujeito sem a ajuda de um docente que lhe ofereça a oportunidade de lidar com signos, procedimentos e valores, que são da ordem do social e que transcendem e preexistem a ambos. Na visão de Vygotsky, o que move o sujeito a se constituir e a constituir subjetivamente o mundo real são os elementos da cultura (...)

A ação pedagógica baseada nos princípios da inclusão, segundo a Declaração de Salamanca (1999), define que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou deficiências, portanto, exige novas metodologias capazes de contribuir para que o aluno com deficiência possa pensar.

Para isso, o docente deve propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, de acordo com o grau de deficiência apresentada, possibilitando que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo. Além disso, deve possibilitar que esses jovens deficientes também reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação e, para que isso se concretize, necessita do apoio da escola, que deve ser regida pelos princípios da inclusão. Esses princípios, especialmente os números 7 e 8, estão registrados na Declaração de Salamanca ([1999]):

7. (...) Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. 8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra, requerido para assegurar uma educação efetiva.

O ato de aprender do aluno envolve a sua íntima relação com o docente, e se este não for realmente bom, não apenas pelo que sabe, mas especialmente bom em saber como vai transmitir o que sabe, essa relação pode trazer efeitos negativos para a aprendizagem de qualquer aluno, especialmente quando se trata de um aluno com deficiência. O depoimento a seguir demonstra o quanto é importante a intervenção do outro para a auto-estima de um aluno com deficiência. Um professor pode aumentá-la ou pode acabar com a vontade pessoal do aluno de buscar seu conhecimento. Ricardo, que apresenta paralisia cerebral, possui a fala comprometida desde o nascimento, bem como deficiência em membros superiores e inferiores, nos diz em seu depoimento encontrado no livro *Sem Limites* (SENAC, 2002, p.43):

(...) tenho uns quarenta sobrinhos e, um dos meus irmãos tinha mania de gravar a voz das crianças quando elas brincavam. Um dia, eu estava na sala conversando com elas, quando fomos ouvir a fala gravada. Fiquei impressionado. Eu estava ouvindo uma voz estranha e perguntei para meu irmão de quem era a voz. Ao saber que era a minha, percebi que a minha fala parecia normal para mim, mas para os outros, não. Fiquei triste e, aí, resolvi não falar mais. Se eu não soubesse disso, iria continuar falando.

O depoimento nos remete à importância desse *outro* na relação do aprendiz. Neste caso, o outro interferiu de forma que este aprendiz retrocedesse, ou seja, não desejasse mais falar. Isso poderia ser evitado se ao invés de Ricardo estranhar sua voz, pudesse antes entender o significado e a importância que sua palavra e sua voz revelavam diante dos outros. O *outro* precisava fazer Ricardo entender que, apesar de sua fala não ser igual à dos outros, ela era necessária e oportuna para toda a família. Se a pessoa que mediasse a fala de Ricardo com a sociedade estivesse preparada, saberia encontrar o caminho certo de apresentar a sua voz, de forma a não o fazer calar-se.

Assim, o *outro*, neste caso, o docente de educação profissional inclusiva, deve estar extremamente preparado para atuar como mestre criativo, preparado para enfrentar os desafios do "como fazer?". Uma escola considerada inclusiva abre espaços para estudos pedagógicos, para a troca de experiências, para a formação/qualificação e o aperfeiçoamento docente.

Normalmente, a relação docente com o aluno com deficiência é impregnada de carinho, de emoção e de questões afetivas diferenciadas das que possui normalmente com um aluno de classe regular

sem deficiência. Mosquera, em 1978, defendeu a sua tese de doutorado, sobre os sentimentos das pessoas concretamente docentes. MOSQUERA (2004). P.207. Diz que:

Fez isso, pois parecia, e parece atualmente, que o que os docentes sentem é muito mais importante do que aquilo que eles creem pensar. Defendeu a tese de que, se uma pessoa sente hostilidade a seu ambiente de trabalho e à sua própria pessoa, isso será transmitido às pessoas que a rodeiam e esta hostilidade está impregnada em muitos docentes.

Neste contexto, entendemos que essa hostilidade, que está impregnada no docente, será repassada ao aluno, especialmente àquele aluno que exige um atendimento diferenciado e, assim, muitas vezes, o docente nem percebe que está sendo hostil. Por isso, é importante que o docente, que atua com o aluno com deficiência, esteja bem definido sobre o querer da sua prática pedagógica, ou seja, deve gostar do que faz e reconhecer que sempre precisa estar aberto a mudanças e, como afirma Mosquera (2004, p.207), tem a “necessidade de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais”.

Atualmente, o docente que atua com o aluno deficiente precisa compreender as novas formas de ensinar e de aprender; precisa desvendar os mistérios das trilhas do conhecimento e desvelar o mundo do saber de cada aluno. É importante enfatizar o texto oriundo do livro *Turma do Bairro*, criado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, SEESP (1994), o qual traz uma orientação importante para o docente que atua ou deseja atuar em uma escola profissional inclusiva; explica a multiplicidade de possibilidades que se abrem quando se observa o contexto de atuação e se percebe as peculiaridades que devem nortear a prática docente.

É importante, além da observação e da reflexão, buscar soluções criativas. Não importa se ninguém ainda usou determinada estratégia; o importante é que o docente possa planejar o agir do aluno em função daquilo que encontra na realidade. O melhor parâmetro para avaliar a eficácia da ação docente é analisar os seus efeitos, em função dos objetivos a que esse docente se propõe a alcançar.

Ao gerar os dados deste estudo teórico, usou-se também uma entrevista concedida por um docente que atua na educação profissional e, por algum tempo, atuou com determinado aluno que possui deficiência visual. Tal entrevista foi concedida durante o levantamento de dados para a criação de um filme¹ que relatou uma experiência prática que vem ao encontro do que aqui se apresenta e que se entendeu procedente registrar.

Ao realizar a experiência de inclusão de alunos com deficiência em uma determinada escola que atua com a educação profissional, um indivíduo, deficiente visual, sabendo do projeto de inclusão, foi até a escola e fez sua matrícula em um curso de *mecânica automobilística*. O professor responsável por tal disciplina tentou sugerir ao aluno que fosse para outro curso, pois tinha receio de que este aluno, especialmente nas aulas práticas de mecânica, pudesse correr riscos e até se machucar, bem como não aprender o que ele ensinaria nas aulas teóricas, dificultando o processo de crescimento dos demais alunos.

Diante do fato, apesar da sugestão daquele professor de não incluir o aluno cego no curso de mecânica, o próprio aluno, ao buscar seus direitos de cidadão, encontrou amparo jurídico para cursar o que pretendia. A atitude do aluno e a defesa de seus direitos levaram o docente de *mecânica*,

¹ O referido filme está citado nas referências bibliográficas.

“obrigatoriamente”, a aceitar o desafio de “ensinar” àquele deficiente visual e fazer constatações positivas como o relato abaixo. Dessa forma, a “obrigatoriedade” foi a forma de o professor vivenciar algo que viveria como desafio em sua prática pedagógica. Ao chegar ao final do processo de inclusão, e já com o aluno cego desenvolvendo as ações propostas e pretendidas pelo curso, esse professor passou a ter uma visão totalmente diferente do que seria o ato de ensinar. Vejam o que o docente relatou sobre a experiência que viveu:

Nunca mais eu escolho o meu aluno, nem pergunto qual a deficiência que tem, pois eu imaginava que sabia tudo de mecânica, mas me surpreendi, quando nas aulas teóricas, percebi que o aluno cego sabia muito e, sem dúvida, mais do que eu. Acho que ele estudou e leu tudo o que pôde sobre a área de mecânica antes de chegar à sala de aula. Nas aulas práticas, outra surpresa. Ao desafiar os alunos sobre onde estaria o problema do motor do carro, bastava ligar o motor para que ele (o aluno cego) fosse o primeiro a detectar o problema. A partir daí passei a entender que não sou mais que ninguém e que, muitas vezes, vou receber alunos que irão me ensinar. Aprendi com meu aluno e, hoje, sei que aprender também é um ato de desejar. O docente, em alguns casos, precisa sair de cena do ato de ensinar para que brilhe o simples aluno que entendia como o docente, ou até mais do que ele.

O depoimento acima conduz a uma reflexão concreta de que o professor não é o único a ter domínio do conhecimento que será repassado ao aluno; que este professor abre espaço na sala de aula para que o aluno que domina determinado conteúdo também possa ensinar e, que nessa relação, o docente também pode aprender. Isso não diminuirá o processo ensino-aprendizagem, nem diminuirá o poder de licenciado do docente. O docente de educação profissional inclusiva reconhece que seus alunos com deficiência acumularam conhecimento, seja como autodidatas ou na relação com o meio ou com o outro; assim, o processo também acontece na íntima troca da relação de conhecimento existente entre docente e discente.

É evidente que não se pode descredenciar o docente do seu papel, do que a sua formação propõe, mas, ao mesmo tempo, se o aluno tem uma bagagem diferente, única, que foi desenvolvida em um contexto diferente daquele docente, não se pode ignorá-la em nome do direito de ensinar; não se pode dizer que este aluno não traz nada para a relação ensino-aprendizagem e que, passivamente, apenas receberá o que o professor tem a lhe dar.

Dessa forma, o docente da escola inclusiva necessita saber aproveitar as contribuições, e aí reside o cerne do bom professor, do bom psicólogo, do “*bom outro*”, ou seja, retirar das teorias e/ou abordagens, o que se acredita trazer melhor resultado para o processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a questão da afetividade e da obtenção do conhecimento. Reconhece-se que esta é uma tarefa difícil, mas não impossível.

O grande desafio docente da educação profissional inclusiva está em enxergar o aluno na sua totalidade e concretude, e a escola, como meio de desenvolvimento. Acreditar que docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos, reconhecendo que, a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudicam tanto professor como aluno, interferindo diretamente no processo ensino aprendizagem.

3. A intervenção docente na empregabilidade do aluno com deficiência

Vale considerar que tanto as questões orgânicas como as culturais afetam diretamente os novos conhecimentos dos alunos com deficiência. Muitas vezes, pela cultura diferenciada, *prévia*, adquirida em seu meio ou por “problemas orgânicos”, não os proibirá de evoluir, desde que o docente e a escola assumam o olhar diferenciado, de ver a diferença, como uma das diversidades humanas e não como um problema sem solução. Assim, esse aluno com deficiência, ao ter acesso à educação e ao processo ensino-aprendizagem, muitas vezes surpreende os docentes, a escola, os psicólogos, enfim todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Há muito tempo, em 1925, Henry Ford (SENAC 2002, p. 06), já dizia:

Nas seções da indústria há postos para todos e, se a indústria estiver devidamente organizada, haverá nela mais lugares; o mesmo se pode dizer em relação a outros aleijados; em todos estes ofícios, o homem que hoje é objeto de compaixão da caridade pública pode ganhar a sua vida com o mesmo direito do operário mais hábil e robusto.

Um cego ou um mutilado é capaz (...) de efetuar o mesmo trabalho e ganhar o mesmo salário que um homem completamente são. Seria inteiramente oposto aos nossos propósitos que, em vista dos defeitos físicos dos operários, procurássemos admiti-los com salários reduzidos, contentando-nos com um tipo inferior de produção. (...) É um desperdício horrível pôr cegos a traçar cestos.

A citação acima nos reporta aos tempos passados, época com princípios educacionais diferentes dos atuais, quando as pessoas com deficiência eram escondidas ou até mesmo indesejadas pela própria família, e não tinham acesso à escola e à qualificação. Assim, a citação não pode ser entendida literalmente nos dias atuais, especialmente pela terminologia utilizada na época, como “aleijados”, “homem perfeito”, assim como, pelo trabalho repetitivo da época e do modelo Fordista condenável atualmente, especialmente pela divisão entre aquele que responde pelo “fazer” e o que responde pelo “pensar”.

Na época citada, se poderia pensar que, por se tratar de trabalhos repetitivos, seria mais fácil a utilização de pessoas com deficiência, pois não precisariam pensar, mas é importante registrar que, desejar que a pessoa com deficiência, que era vista como ineficaz, que não aparecia no cenário social, estivesse presentes na indústria, já demonstrava uma evolução para a época. A citação acima nos esclarece que, já naquele tempo se pensava em uma indústria com a participação das pessoas com deficiência, quando, na sua maioria, ainda eram eximidas do convívio com outras pessoas, esclarecendo que a indústria tinha o olhar de incluir a pessoa com deficiência em favor da produção.

Atualmente, a indústria exige muito mais do que um colaborador que repita tarefas e, muitas delas, ultrapassam o modelo Fordista. A indústria atual que deseja ser inclusiva não acontecerá se, antes, o indivíduo com deficiência não for qualificado e preparado, pois o trabalho industrial evoluiu e, além de um colaborador com especialidade técnica, exige-se também que o indivíduo seja pró-ativo, ágil em pensamento e resoluções, conviva em equipe, conheça as mudanças que ocorrem e demonstre interesse em evoluir.

Diante disso, o docente atual terá um perfil diferente daquele da época Fordista. Em Rehen (2009 p. 53), observamos o perfil do trabalhador contemporâneo, apontando para as exigências de capacidades docentes básicas e gerais, entre elas: saber produzir criativa, crítica e solidariamente; ter iniciativa para prever, identificar e solucionar problemas; atuar com pensamento sistêmico; agir com autonomia; saber utilizar os diferentes meios de comunicação para chegar às informações e, para isso, necessita-se um bom

nível de escolaridade que, necessariamente, não precisa ser construído apenas no meio acadêmico, mas em empresas, em setores produtivos, e, também, pelo esforço individual docente ao longo da vida.

Será necessário que o docente que atua com alunos com deficiência compreenda os avanços sobre a qualidade de vida das pessoas com alguma limitação. Por exemplo, o aluno com "Síndrome de Down" era tido como incapaz e pouco ou nada avançava. Normalmente, iria até as primeiras séries iniciais; hoje, ele consegue penetrar em diversos mundos, incluindo a escola profissional. Para isso, este aluno exige um docente mais preparado, um planejamento diferenciado, a concretude para alguns quesitos, entre outros.

Sobre o assunto, Rodrigues e Castellón (2009, p.1) falam de uma experiência com alunos com "Síndrome de Down":

Muita gente se surpreende ao notar que esses homens e mulheres podem trabalhar, estudar e namorar(...). Uma pessoa conseguiu emprego num Banco na capital paulista, continua estudando e gosta de se divertir com os amigos e o namorado. Há uma semana retornou de uma viagem de férias que fez sozinha, pela Paraíba. "Sou tão capaz quanto qualquer pessoa da minha idade", diz. É bom esclarecer que não há graus na síndrome. Ninguém está com menos ou mais Down. Algumas pessoas têm mais capacidade para assumir responsabilidades, como administrar uma conta corrente, do que outras. Mas isso ocorre com todo o mundo.

A ideia de que "ninguém é mais Down ou menos Down, algumas pessoas têm mais capacidade para assumir responsabilidades, mas isso acontece com todo o mundo" remete-nos à reflexão: Será que o docente de educação inclusiva percebeu a existência desta questão? O que importa é entender que, se o aluno com esta síndrome conseguiu chegar a atingir os pré-requisitos exigidos para cursar o ensino profissional, será porque, de alguma forma, já se salientou entre seus pares e, só aí, já terá condições de aprender, mas necessita que o docente acredite nessas possibilidades.

Neste contexto é que se verifica o verdadeiro papel do docente de escola profissional inclusiva, ou seja, desenvolver habilidades com os alunos deficientes, sendo capaz de qualificá-los e libertá-los da discriminação para que, em condições de igualdade, possam produzir e serem incluídos no mundo do trabalho, não por piedade ou por força da legislação, mas por capacidade e competência. Prepará-los para que possam ir mais além de trabalhos repetitivos, que sejam produtivos e valorizados na inclusão escolar e profissional.

4. Considerações finais

Avança-se historicamente, mas ainda falta muito para uma efetiva inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. A prática demonstra a evolução e novas teorias surgem para auxiliar esse ato de ensinar e qualificar para o trabalho aqueles que foram excluídos da escola em idade regular, por algum motivo *socioeconomicocultural* ou por algum tipo de deficiência adquirida ou não.

É preciso que o docente de educação profissional inclusiva veja a educação como inacabada, que absorva novas teorias que brotem do avanço educacional e tecnológico e que possibilitem o avanço pedagógico. O docente, muitas vezes, sente-se um ser ignorante em busca de novos conhecimentos, e isso não é algo que se considere negativo, pois só assim este docente buscará suporte para atuar em um novo

cenário, poderá construir novas teorias e caborará para derrubar alguns conceitos discriminatórios já impregnados pela história da sociedade.

O docente de educação profissional inclusiva buscará, através da prática, ultrapassar os limites convencionados pelas escolas; utilizará novas lentes para que seu olhar seja coerente com a diversidade dos seus alunos, que, muitas vezes, serão rotulados como “diferentes”, mas jamais poderão obter a classificação de “ineficientes”.

O docente de uma educação profissional inclusiva estará preocupado com a formação integral do aluno com deficiência e com o seu preparo para o mundo do trabalho. Colaborará com uma educação mais igualitária e justa. Permitirá que seu aluno aprenda a analisar, discutir, ousar, pensar diferente.

Esse docente será capaz de aprender que, o *outro*, no caso, o aluno com deficiência, é um ser pensante e pode estar incluído, basta que toda a sociedade acredite e lhe dê uma oportunidade. Deverá assumir uma prática de mediação, debatendo, trocando ideias, questionando hipóteses, propondo e analisando o novo, estimulando sínteses originais, assumindo o papel de docente-investigador e, especialmente, assumindo os desafios impostos pela diversidade.

Educar para o mundo do trabalho atual é conseguir valorizar os aspectos pessoais, centrando no potencial e não na deficiência e, especialmente, entendendo que o sujeito, ora participante da educação profissional inclusiva, terá oportunidade de ir para um mercado de trabalho que também é inclusivo e que, normalmente, não possui repartições identificadas pela deficiência e sim pela competência individual.

Enfim, o docente de educação profissional inclusiva deve ter como base do seu trabalho, os quatro pilares da educação, que são, segundo a UNESCO²: “aprender a *conhecer*, a *fazer*, a *viver com os outros* e aprender a *ser*”, aliando estes pilares aos princípios da inclusão e desenvolvendo métodos eficazes para cada realidade. Só assim será possível acreditar que esse aluno com deficiência está verdadeiramente preparado para o mundo do trabalho e que a inclusão acontecerá efetivamente na escola e, posteriormente, no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA. Marina da Silva Rodriguez. Conceito de Mediação: Piaget e Vygostsky. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/uploads/educacao/publicacao_182.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas psicologia, Ribeirão Preto, v.1, n.1, abr. 1993.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago 2009. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atuação do aluno com deficiência na rede de ensino: iniciando nossa conversa. Brasília: MEC/SEESP, [199-]. (Turma do bairro na classe, n. 1)
- _____. Atuação do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções. Brasília: MEC/SEESP, [199-]. (Turma do bairro na classe, nº 2)
- _____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- _____. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

² Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Brasília: MTE; SIT, 2007. 100 p.
- CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.
- DA MATTA, Roberto *et alii*. Professor do ensino profissional. Brasília: SENAI/DN, 2007, 157 p. (Série monografias Ocupacionais, n.8)
- GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Professor personalidade saudável e relações interpessoais: por uma Educação da Afetividade na Educação Especial. In: _____ . Educação Especial: em direção à educação Inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 271 p.
- NERI, Marcelo *et. alii*. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE; CPS, 2003. 250p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, políticas e práticas, na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.
- REHEM, Cleonice Matos. Perfil e Formação do professor de Educação Profissional Técnica. São Paulo: Ed. SENAC, 2009.
- RODRIGUEZ, Greice; CASTELLÓN, Lena. Cada vez menos Down. Isto é Independente, nº 1918, 26 jul. 2006. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/6665_CADA+VEZ+MENOS+DOWN?pathImagens=&path=&actualA rea=internalPage>. Acesso em: 30 de maio de 2010.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. A capacitação de alunos com deficiência e sua inserção na indústria: resultados de estudo. Brasília: SENAI/DN, 2007.
- _____. Inclusão: pessoas com necessidades especiais qualificadas pelo SENAI têm oportunidade no mercado de trabalho, Brasília, ano 17, nº 117, fev. 2008.
- _____. Departamento Nacional. Unidade de Educação Profissional e Tecnológica. Filme: depoimentos. Brasília: SENAI.DN, 2007. 1 DVD.
- _____. Departamento Regional de São Paulo. Ações Inclusivas e Responsabilidade Social: orientações para as empresas. São Paulo: SENAI. SP, 2006.104p.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. Sem Limite: inclusão de portadores de deficiência no Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro: Ed. SENAC, 2002.