

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

SILVA, Izaura Maria de Andrade da – SEE-MG

GT-15: Educação Especial

Agência Financiadora: Fundação FORD

O objetivo da pesquisa que realizamos é o de analisar as políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência no Brasil e em Minas Gerais. Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa, cuja principal fonte de estudo foi a legislação educacional brasileira de 1996 e os micro-dados do censo escolar de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A análise desses dados buscou verificar a correspondência das diretrizes políticas expressa na legislação com as condições de acesso dos alunos com deficiência na educação profissional.

A educação oferecida à pessoa com deficiência, no Brasil, se deu de forma diferenciada dos seus concidadãos. O quadro educacional dessa parcela de nossa população é caracterizado, até os dias atuais, pela exclusão escolar ou pelo acesso restrito em espaços segregados, notadamente quando nos referimos à educação profissional.

Na década de noventa do século passado, houve um avanço da legislação educacional no sentido de instituir mecanismos para dar respaldo à formação profissional das pessoas com deficiência. Assim, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação profissional e a especial foram concebidas como modalidades dos dois níveis de ensino do sistema educacional brasileiro: o básico e o superior. A educação da pessoa com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino (art. 58). Pela referida lei, também ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência (art. 59). Além disso, a rede de educação profissional deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência em suas escolas por meio da adequação do espaço físico, do mobiliário, dos equipamentos utilizados nos laboratórios e da linguagem, além de promover a flexibilização do currículo, a capacitação de recursos humanos e o encaminhamento para o trabalho (Resolução CNE, N°. 2/01).

O avanço no plano das regulamentações jurídicas, contudo, não tem uma correspondência no nível prático. Apesar das garantias estabelecidas legalmente às pessoas com deficiência, ainda existe uma lacuna enorme entre o proposto e o efetivado.

A educação profissional da pessoa com deficiência reflete os desafios enfrentados pelas políticas de educação profissional em geral, tais como educação profissional desarticulada da educação básica, com enfoque tecnicista e concentrada no setor privado. Os baixos índices de acesso aos cursos de educação profissional e a concentração de matrículas no setor privado não são privilégios das pessoas com deficiência.

Mas ao lado desses desafios, a formação profissional das pessoas com deficiência apresenta outras questões que atingem mais diretamente a esse grupo social. A segregação em instituições filantrópicas exclusivas de educação especial e classes especiais; a concentração das matrículas na educação profissional (básico), a pouca efetividade das diretrizes políticas que dão prioridade à inclusão do aluno com deficiência em sala comum nas instituições regulares de ensino profissional.

A educação profissional deveria ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Decreto 5154/04). No censo escolar existe uma categoria exclusiva da educação especial que é a «educação profissional (básico)». Ao mesmo tempo em que essa categoria se aproxima da concepção de «cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores», ela também se diferencia, pois inclui as «oficinas pedagógicas» e as «oficinas de produção», que são metodologias estritamente vinculadas à área de educação especial.

As oficinas pedagógicas são recursos educativos que se utilizam da atividade manual como estratégia para habilitar a pessoa com deficiência, para uma atividade produtiva. Já as oficinas de produção têm por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional em situação similar à do mercado de trabalho.

As matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais se concentram na educação profissional (básico) (96%), que é oferecida preponderantemente por meio de oficinas pedagógicas e oficinas protegidas de produção em escolas especializadas e em classes especiais. Já na educação profissional técnica, em que os cursos têm uma carga horária mínima de 800 horas, uma proposta curricular definida, ingresso vinculado à conclusão do ensino fundamental e são

ministrados apenas por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, em 2005, foi de apenas 0,4%.

A maior parte das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, na educação profissional técnica no Brasil, está na escola especializada (2.115) e nas classes especiais (41), correspondendo a 96,5% das matrículas. Somente 3,5% deles estão freqüentando classe comum da escola regular.

No que diz respeito à situação da formação profissional das pessoas com deficiência em Minas Gerais, a situação não é muito diferente daquela que se apresenta no resto do país. Em 2005, encontravam-se matriculados em cursos técnicos de educação profissional 86.168 alunos. Desses, apenas 10 tinham deficiência e estavam incluídos em classes comuns da escola regular. O censo escolar de 2005 não registrou nenhuma matrícula de pessoas com deficiência nos cursos técnicos em escolas exclusivas de educação especial; no entanto, foram identificadas 5.758 matrículas na educação profissional (básico) nessas escolas.

Uma pesquisa feita pela Federação das Associações de Pais e Amigos dos excepcionais do Estado de Minas Gerais e pela Universidade Católica de Minas Gerais (Relatório de Avaliação dos Serviços prestados pela APAES, PUC/MG, 2006) revela que as unidades que oferecem programas de qualificação dispõem de instalações e equipamentos precários. Um outro desafio destacado na citada pesquisa se refere ao conceito de educação profissional. Em quase todas as unidades, considera-se que formação profissional é o desenvolvimento de atividades de artesanato, com professores de artes. As práticas educativas não apresentam uma estruturação formal, tais como currículos e atividades pedagógicas organizadas de forma seqüencial e gradual. Foram identificados também problemas em relacionar as demandas locais do sistema produtivo à formação profissional e ao escasso número de professores qualificados para desenvolver o ensino profissional.

Mendes e outros (2004) mostram que as condições de precariedade dos programas de formação profissional já foram detectadas em vários estudos. Os referidos estudos destacam que o isolamento das oficinas em relação à realidade social da comunidade dificulta o encaminhamento de seus aprendizes para o mercado de trabalho e contribui para a manutenção do estereótipo do portador de deficiência como um incapaz.

Já a educação inclusiva na escola técnica, além da pouca expressividade quantitativa, apresenta outros desafios. Dentre eles, encontra-se a oferta insuficiente de apoio pedagógico especializado. A legislação estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem garantir o serviço de apoio especializado na organização de suas classes comuns, mediante atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de professores e profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente, bem como de outros apoios avaliados pela escola como necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. A lei prevê, também, a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (Resolução CNE N°. 2/01).

O apoio pedagógico especializado deveria, ainda, ser oferecido pela escola regular ou extraordinariamente em centro especializado (Resolução CNE/CP N°. 2/01). Todavia, como destaca Ferreira (2006), na maioria dos 65% dos municípios brasileiros que registraram matrículas em educação especial no ano de 2002, o atendimento educacional foi desenvolvido de forma compartilhada ou exclusivamente pela APAE. O referido autor também chama a atenção para o fato de que a articulação dos serviços de apoio pedagógico especializado com os outros serviços educacionais, no âmbito da própria escola, tem sido insuficiente. Muitas vezes, as salas de recursos são transformadas em classes especiais. A realização do serviço de apoio pedagógico extra-escolar agrava a desarticulação entre os serviços educacionais e dificulta a criação de estratégias de coordenação desses serviços educacionais sob a orientação do projeto político pedagógico da escola. Para Ferreira (2006), a assistência especializada à pessoa com deficiência poderia ser desenvolvida dentro da própria escola, como uma de suas responsabilidades, como já está legalmente determinado.

Ao contrário dos dados referentes ao conjunto do país, em que 37% das matrículas na educação profissional técnica foram em classe comum com apoio pedagógico especializado, em Minas Gerais não houve nenhuma matrícula de aluno com deficiência na educação profissional técnica regular com apoio pedagógico.

Quais seriam as razões para a oferta de um reduzido apoio pedagógico especializado? Seria porque as pessoas com deficiência, que estão matriculadas na educação profissional, não necessitam desse apoio? Ou será que, apesar das determinações legais, as administrações dos sistemas educacionais não têm interesse em assegurar a sua implantação nas políticas locais?

A condição de acessibilidade da escola é outro aspecto importante que influi no processo de inclusão/exclusão escolar da pessoa com deficiência. A legislação educacional determina que, para garantir a matrícula e a permanência do aluno com deficiência, as escolas da rede de educação profissional devem promover condições de acessibilidade (CNE, N°. 2/01), o que significa a adequação dos espaços, mobiliários, equipamentos e dos meios/instrumentos de comunicação e de aprendizagem de acordo com a necessidade dos educandos. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) determina que em cinco anos seja feita a adaptação de todos os prédios escolares, de acordo com as exigências de padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino. Desde a publicação desse plano, já se passaram 07 anos e, de acordo com dados do MEC/INEP, em 2006, apenas 12,8% das escolas públicas possuíam uma arquitetura planejada em consonância com as exigências das pessoas com deficiências.

O quadro da formação educacional de pessoas com deficiência no Brasil e em Minas Gerais, aqui apresentado, mostra que, não obstante esteja assegurada a sua inclusão educacional nas classes comuns das instituições de educação profissional, na prática isso não ocorre. Prevalece o modelo de formação realizado em oficinas pedagógicas, em instituições filantrópicas, com condições precárias e excludentes.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL/INEP. **Micro dados do censo escolar de 2005**. Brasília, 2006. 1 CD.

FERREIRA, Julio R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: David A Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 85-114.

MENDES, Enicéia, et al. Estado da arte da pesquisa sobre profissionalização do portador de deficiência. **TEMAS EM PSICOLOGIA DA SBP** – 2004 V. 12, N 2. Disp. em <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol12n2/sumario.htm> Acesso em: jan. 2007.

PUCMINAS/FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Relatório Final de Avaliação das APAES**. Belo Horizonte, 2006. Disp. em <http://www.apaeminas.org.br/acervo.asp> acesso em nov. 2007.