

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

10.35819/scientiatec.v10i2.6338

Sandra Freitas de Souza¹

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira²

Resumo: Este artigo se embasa na Tese de Doutorado denominada “O TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, redigida pela primeira autora e orientada pela segunda. O objeto de estudo está centrado na trajetória escolar de estudantes com deficiências, em Cursos Técnicos de Nível Médio, ofertados por instituições voltadas para a Educação Profissional, situadas no Brasil e em Portugal. Nesta perspectiva, realizou-se um estudo a respeito da permanência dos mencionados sujeitos, nas escolas, enfocando tanto as dificuldades por eles enfrentadas e superadas, quanto seus adentramentos no mundo do trabalho e suas perspectivas para o futuro. Deve-se ressaltar por um lado, a carência de estudos sobre o tema/objeto que foi pesquisado e, por outro lado, a relevância de contribuir, para que os alunos com deficiência se motivem, para alcançarem níveis escolares cada vez mais altos. Constatou-se que os sujeitos em apreço teceram planos para o futuro e estratégias para atenderem aos seus propósitos, voltados para o alcance de patamares mais altos de escolaridade, considerando que os avanços da Educação Inclusiva, notadamente, a partir dos séculos XX e XXI, lhes possibilitará o mencionado avanço.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência; Cursos técnicos de nível médio; Trajetórias.

Abstract: This article is based on the Doctoral Thesis entitled “TEACHING WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN MIDDLE TECHNICAL COURSES, written by the first author and guided by the second. The studying objective is focus on the school trajectory of the students with disabilities, in middle technical courses, offered by institutions of professional study level education, located in Brazil and Portugal. In this perspective, a study about the permanence of the mentioned subjects was performed, focusing both on the difficulties faced and overcome by them, as well as their entry into the world of work and their perspectives for the future. It should be noted, on the one hand, the lack of studies on the topic/object that was researched and, on the other hand, the relevance of contributing, so that students with disabilities are motivated, to reach higher school levels. It was found that the subjects in question made plans for the future and strategies to meet their purposes, aimed at reaching higher levels of schooling, considering that the advances of Inclusive Education, notably, from the 20th and 21st centuries, will enable them to make the aforementioned progress.

Keywords: Students with disabilities, Middle technical courses; Trajectories.

INTRODUÇÃO

Embora a Educação Inclusiva esteja presente no meio educacional desde o início dos anos de 1990, ainda são encontradas grandes dificuldades para que ela realmente se efetive. De acordo com o que está previsto no inciso I do artigo 28 da

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: ssandra.fsouza@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: dorinhapuc@hotmail.com

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI n. 13.146/2015): “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Dentre essas dificuldades, podem ser citadas a carência de uma boa formação profissional, por parte dos professores, na sua função de ensinar, bem como falta de materiais adequados para se promover a aprendizagem dos estudantes. Além disso, há poucas orientações aos profissionais das escolas, referentes às formas adequadas de se construir currículos adequados a cada diversidade apresentada na sala de aula. Acresce-se ainda, a pouca sensibilidade do público em geral e, principalmente da comunidade escolar sobre os direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de frequentarem os mesmos espaços escolares que as demais pessoas e de receberem uma educação de qualidade, como está previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96): “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

Esses obstáculos observados, e vários outros, vêm impactando, também, a aprendizagem dos referidos estudantes na Educação Profissional. Nessa modalidade de ensino, diferentemente da Educação Básica, os estudantes, ao concluírem o curso profissionalizante necessitarão ser inseridos no mercado de trabalho com competência para exercerem a profissão para a qual foram preparados e/ou terem condições de continuidade de estudos em instituições de nível superior.

Diante dessas questões, surgiu a necessidade de se realizar uma pesquisa em escolas técnicas de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no Brasil e em escolas profissionalizantes, em Portugal. O objetivo principal foi averiguar como foi o ingresso desses estudantes nas referidas escolas, seus percursos escolares e o ingresso no mercado de trabalho e/ou continuidades dos estudos em faculdades/universidades.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com revisão bibliográfica e uma inserção no campo e os dados que serão expostos neste trabalho foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

deficiência³ e com alguns de seus professores. Os *loci* da pesquisa foram duas instituições na RFEPCT de Minas Gerais, uma localizada em Belo Horizonte e outra, no município de Ouro Preto – MG e outras duas instituições em Portugal, uma pública e outra semipública⁴.

Dessa forma, serão expostas as análises das entrevistas realizadas com 06 (seis) professores dos Cursos Técnicos do CEFET Minas e 12 (doze) professores dos Cursos Técnicos do IF Minas Gerais – Campus Ouro Preto, 02 (dois) professores do Agrupamento de Escolas de Maia (pública) e 03 (três) professores da Escola Profissionalizante de Cortegaça⁵ (semipública). Serão analisadas, ainda, as entrevistas realizadas com 04 (quatro) estudantes com deficiência do CEFET Minas e 04 (quatro) do IF Minas Gerais – Campus Ouro Preto. Os estudantes lusos não tinham quadros de deficiência e sim de transtornos de aprendizagem, mesmo assim, foram entrevistados 04(quatro) estudantes do Agrupamento de Escolas de Maia, e 03 (três) estudantes da Escola Profissionalizante de Cortegaça.

O objetivo de se fazer entrevistas com os estudantes com deficiência inseridos nos cursos de Educação Profissional de nível técnico, foi, em um primeiro momento, conhecer o percurso escolar, de cada um deles, nas instituições nas quais estudaram, até ingressarem na instituição de ensino técnico e, também, como tem sido a vida acadêmica desde o ingresso nessa instituição. No entanto, foi importante, ainda, entender como era a opinião desses estudantes, a respeito das aulas que eram ministradas por seus professores, ou seja, se havia um trabalho na perspectiva da inclusão escolar, levando-se em conta a diversidade encontrada no dia a dia das salas de aulas. Durante as entrevistas foram encontrados relatos a respeito das aspirações dos estudantes após suas saídas das instituições, o que fez com que esse item fosse acrescentado como mais um dado da pesquisa.

Para melhor compreensão deste trabalho e, também, para que os objetivos propostos sejam alcançados, optou-se por dividi-lo em categorias, como se segue: 1. Conhecimentos e informações sobre os tipos de deficiências dos estudantes; 2. Ingresso nas instituições, processo seletivo e percurso escolar; 3. Preparação dos

³ A partir da Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida também como Lei “Berenice Piana”, as pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) passaram a ter os mesmos direitos legais que as pessoas com deficiência. Por isso, neste trabalho, além dos estudantes com deficiência, aqueles diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, também, foram participantes da pesquisa.

⁴ Uma escola semipública é caracterizada por ser particular, subvencionada com verbas do governo.

⁵ Maia e Cortegaça são municípios portugueses situados próximos à cidade do Porto.

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

professores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência; 4. Apoios institucionais para que ocorra um efetivo trabalho com os estudantes com deficiência; 5. A vida após a conclusão dos cursos profissionalizantes: a saída da instituição, inserção no mercado de trabalho e/ou continuidade dos estudos em instituições de nível superior.

CONHECIMENTOS E INFORMAÇÕES SOBRE OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS DOS ESTUDANTES

Nas escolas brasileiras, foram entrevistados 8 (oito) estudantes com as seguintes deficiências: 03 (três) Surdos, 01 (um) com Deficiência Auditiva, 01 (um) com Baixa Visão, 01 (um) com Deficiência Intelectual e Transtorno Mental, 01 (um) com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e 01 (um) com Hidrocefalia e Síndrome de Crouzon. Nessas escolas havia outros estudantes cujos quadros de NEE situavam-se nos objetivos da pesquisa, no entanto, não houve interesse, por parte deles, para responderem às entrevistas.

Nas escolas portuguesas foram entrevistados 2 (dois) estudantes com TDA (Transtorno do Déficit de Atenção), 2 (dois) com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e 3 (três) com Dislexia. Nessas escolas havia estudantes com deficiência, que corresponderiam ao público-alvo da pesquisa, mas sem haver uma justificativa, não foram disponibilizados para as entrevistas, a princípio alegando não atenderem esse tipo de público, mas durante as entrevistas com os professores, apareceram relatos sobre estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Dessa forma, foram entrevistados, apenas estudantes com quadros de Transtornos de Aprendizagem, como os já citados anteriormente.

INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES, PROCESSO SELETIVO E PERCURSO ESCOLAR

Quanto ao ingresso nas instituições, nas escolas brasileiras, apenas um dos estudantes se beneficiou do regime de cotas, por ter estudado, na educação básica, em instituição federal, os demais ingressaram através da livre concorrência. Mesmo

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

assim, eles foram indagados sobre suas opiniões a respeito do direito a cotas para pessoas com deficiência.

As respostas foram muito interessantes e algumas merecem ser relatadas aqui, pois para Manica e Caliman (2015, p. 70),

consideramos que um aluno com limitações, que conseguiu chegar ao ensino profissional, seja um aluno com potencialidades suficientes para contribuir e participar da aprendizagem de modo crítico e ativo, desenvolvendo seu pensar e interagindo com o outro com vistas à aquisição do conhecimento.

De maneira geral, os estudantes surdos se mostraram favoráveis ao direito a cotas, pois, segundo eles, isso favoreceria o ingresso de um maior número de surdos nas instituições federais. Essa resposta, muito provavelmente pode estar ligada ao fato de esses estudantes, em sua maioria, apresentarem dificuldades com a língua portuguesa, devido à comunicação que possuem através da Língua de Sinais, considerada como língua materna para esses sujeitos. Dessa forma, essa dificuldade poderia estar presente em várias provas que exigissem leitura e interpretação de textos, o que dificultaria o êxito, embora os sujeitos surdos tenham direito de se comunicarem em sua língua materna, bem como de ter uma atenção diferenciada no que se refere a esse tipo de comunicação em situações educacionais, como é o caso de provas, desde o ano de 2002, quando foi promulgada a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2002).

Ainda sobre esse aspecto, do direito dos sujeitos surdos ao uso de sua língua materna em situações acadêmicas, a LBI, no inciso IV do artigo 28 estabelece:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Outros estudantes não surdos mostraram-se favoráveis a esse regime de ingresso na instituição, mas que não usufririam desse direito, pois um dos estudantes, com diagnóstico de baixa visão, disse que o número de vagas é menor e isso dificultaria o ingresso. Uma estudante, com diagnóstico de deficiência auditiva, disse que não tem necessidade de usufruir desse direito, que deveria ser dado, apenas, aos estudantes que demonstrassem real necessidade, pois, segundo ela, o fato de ter uma deficiência não significa que seja incapaz.

Ainda é importante trazer aqui a opinião de outro estudante, esse com diagnóstico de TEA, que disse que não adianta a escola facilitar o ingresso do

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

estudante e depois, ao longo do curso, não oferecer condições satisfatórias para que ele vença suas dificuldades.

Diante dessas respostas, fica claro que, como os estudantes com deficiência têm alcançado níveis cada vez mais elevados de escolaridade, é preciso fazer valer seus direitos expressos nas legislações a respeito de cotas e de acompanhamento ao longo de seus percursos escolares, como prevê o inciso I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96): “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Os estudantes foram questionados a respeito de seus percursos escolares antes de ingressarem nos cursos profissionalizantes e como tem sido a caminhada durante esses cursos. As respostas foram, basicamente, unânimes ao relatarem que sofreram os mais variados tipos de discriminações, não somente por parte de colegas de turmas que muitas vezes não se aproximavam deles por julgarem-nos incapazes, mas até mesmo de vários professores que, por não acreditarem em suas possibilidades de aprendizagens, não se empenhavam em construir propostas pedagógicas capazes de proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Silva e Costa (2015, p. 11) afirmam que,

os seres humanos são diferentes, e suas diferenças são parte de sua humanidade. Humanidade historicamente obstada pela manifestação do preconceito contra indivíduos considerados deficientes e, conseqüentemente, apartados dos demais desde a infância.

Alguns dos professores desses estudantes nem mesmo tiveram a sensibilidade de aproveitar várias habilidades que possuíam como um facilitador de aprendizagem. Manica e Caliman (2015, p. 180) afirmam a esse respeito:

Percebemos a necessidade de o docente levar em consideração a “bagagem” trazida pelo aluno com deficiência, aquela “bagagem” que este adquiriu em sua trajetória histórica como participante. Esses conhecimentos virão para dentro das salas de aulas e dos laboratórios técnicos e tecnológicos da educação profissional.

Pelos relatos de todos os estudantes, foi possível perceber que as escolas comuns, principalmente as do Ensino Fundamental, não estão preparadas para o trabalho com os estudantes com deficiência; pois ainda são presenciadas muitas resistências por parte dos profissionais dessas instituições em aceitar essas pessoas. A esse respeito, Manica e Caliman (2015, p. 203) assim se posicionam:

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

O preconceito envolve expectativa de fracasso, envolve, também, a questão das expectativas do professor e do aproveitamento do aluno. Caberá ao docente que atua com alunos com deficiência, encarar sua prática pedagógica como possibilidade de crescimento, procurando sempre incentivar os pontos fortes de seus alunos, a partir do diagnóstico e do conhecimento do limite e das possibilidades de seus alunos. Empenhar, além do aspecto profissional, muito amor no que faz.

Somado a isso, e dificultando a quebra dessas resistências, enquanto as escolas especiais continuarem a fazer o movimento contrário à inclusão, recebendo os sujeitos rejeitados pelas escolas comuns, e o poder judiciário continuar dando ganho de causa às famílias desses sujeitos, obrigando as escolas especiais a matriculá-los, a proposta de Educação Inclusiva continuará a caminhar a passos lentos. A esse respeito, a LBI (Lei n. 13.146/2015) prevê no inciso II do artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Chamou a atenção, ainda, o fato de nenhum desses estudantes terem frequentado algum tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o percurso no Ensino Fundamental, que poderia ter dado a eles melhores condições de aprendizagens e de socialização. O oferecimento do AEE aos estudantes com deficiência está previsto no Inciso III, do Artigo 208, da Constituição Federal de 1988, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Está previsto, também, no Artigo 58, parágrafos 1º e 2º da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O oferecimento do Atendimento Educacional Especializado está previsto, ainda nos artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, 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.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ainda sobre o AEE, a LBI, também, relata sobre a importância do oferecimento desse atendimento aos estudantes com deficiência. No inciso III do artigo 28 está assim estabelecido:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Alguns desses estudantes relataram que em vários momentos de suas vidas escolares lançaram mão de aulas particulares para auxiliarem em suas dificuldades.

Um ponto positivo encontrado nas escolas brasileiras, que merece ser mencionado, foi o auxílio que os estudantes recebem por parte de seus colegas. Uma das prerrogativas da inclusão é fazer com que as pessoas em geral se tornem mais solidárias, enxergando as necessidades dos outros e se mostrando dispostas a ajudar. Para Maset (2012, p. 46),

[...] a única maneira de atender conjuntamente numa mesma sala de aula alunos diferentes – tal como exige a opção por uma escola inclusiva – implica introduzir nela uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista ou competitiva que ainda é, atualmente, dominante nas escolas. Uma das prerrogativas da inclusão é fazer com que as pessoas em geral se tornem mais solidárias, enxergando as necessidades dos outros e se mostrando dispostas a ajudar, “não pode haver propriamente colaboração - com o inerente desenvolvimento da solidariedade e do respeito pelas diferenças que a colaboração implica -, se previamente se tiverem excluídos da sala de aula os que são “diferentes”, isto é, se a aula não for inclusiva.

A escola, geralmente, tem sido um local de competição, as notas vêm contribuindo para que as pessoas se tornem egoístas, não se importando com aqueles que apresentam dificuldades e, com a proposta da Educação Inclusiva, espera-se que

todos respeitem e visualizem a diversidade como uma possibilidade de crescimento individual e social. Esse comportamento dos colegas dos estudantes com NEE demonstra que a inclusão pode dar certo. Para Carvalho (2008, p. 40) “na maneira como os alunos são tratados, quer pelos colegas quer pelos profissionais, pode estar o caminho para a construção da almejada inclusão”.

PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Pode-se perceber, através dos relatos dos estudantes brasileiros, que nos cursos profissionalizantes que frequentavam havia muitos professores preocupados com suas aprendizagens, empenhando-se em buscar adaptações. Essas adaptações tinham como objetivo proporcionar-lhes conhecimentos capazes de dar a eles uma boa formação profissional, para que pudessem enfrentar o mercado de trabalho depois de formados. De acordo com Manica e Caliman (2014, p. 67), “socialmente esses alunos foram discriminados e cabe ao docente procurar desenvolver os pré-requisitos que a escola regular não conseguiu desenvolver nos alunos com deficiência”.

Esses professores, em sua grande maioria se colocaram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, principalmente porque suas formações eram em campos da engenharia. No entanto, eles buscavam incessantemente por conhecimentos que pudessem levá-los a realizar trabalhos cada vez mais significativos para seus estudantes, pois segundo eles, havia a responsabilidade de que esses estudantes deveriam estar aptos a enfrentarem o mercado de trabalho em igualdade de condições com os demais sujeitos sem deficiência.

Entre os estudantes portugueses, principalmente aqueles que frequentavam a escola semipública, houve relatos muito positivos referentes ao empenho dos professores para que as aprendizagens acontecessem. Na escola pública, houve o relato de um estudante disléxico sobre sua competência nas aulas práticas, afirmando ser muito melhor que seus colegas nessas aulas, mas essa eficiência era pouco reconhecida pelos professores. Segundo Manica e Caliman (2015, p. 218),

seria prudente o docente imaginar, por um momento, estar no lugar do aluno com deficiência, bem como conhecer o nível de compreensão desse aluno e seus limites. Especialmente, o foco do docente deve estar no potencial e não na deficiência de seu aluno.

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

Nessa escola, uma das docentes entrevistadas disse que não concordava com a presença desses estudantes em escolas comuns, pois, segundo ela, eles deveriam frequentar as escolas que sempre frequentaram, ou seja, as escolas especiais.

APOIOS INSTITUCIONAIS PARA QUE OCORRA UM EFETIVO TRABALHO COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

As instituições pesquisadas contavam com a presença de setores de apoio à aprendizagem dos estudantes com NEE. No caso das escolas brasileiras, tratava-se de um Núcleo, o NAPNE⁶. Na escola portuguesa semipública os responsáveis pela efetivação da inclusão dos estudantes com NEE eram uma Psicóloga e uma estagiária do curso de psicologia, que, de acordo com relatos dos professores e estudantes, faziam um excelente trabalho de interlocução entre os docentes e as aprendizagens necessárias para os estudantes. Diferentemente a essa última situação relatada, a escola pública possuía uma Equipe de Educação Especial⁷, formada por profissionais oriundos das escolas especiais, mas segundo relatos, não prestavam uma atenção eficaz, nem aos professores nem aos estudantes.

Esses setores, presentes nas escolas comuns, cujo objetivo é dar a maior assistência aos estudantes com deficiência durante seus percursos escolares, são fundamentais tendo em vista a insegurança presente em muitos deles ao ingressarem nos cursos técnicos. É preciso considerar que chegar a essa modalidade educacional pode ser considerado um avanço para os referidos estudantes, pois, muitos deles

⁶ NAPNEE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, presentes em todas as instituições da RFEPCT.

⁷ No ano de 2009, através da Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009, foram extintas de Portugal, todas as escolas especiais e os estudantes foram inseridos em escolas comuns. No entanto, nesses espaços, que deveriam ser inclusivos, eles ficaram apartados de seus colegas sem deficiência, tendo salas específicas somente para eles e professores oriundos das mesmas escolas especiais. Mas a partir de 2018, através do Decreto-Lei n. 54, de 06 de junho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva ficou definido que essa situação não seria mais aceita e, a partir dessa data, todos os estudantes com NEE deveriam ser inseridos nas classes comuns, aprendendo junto com seus colegas não deficientes. Os profissionais que até então atendiam os estudantes em classes separadas formaram as denominadas Equipes de Educação Especial, responsáveis por efetivarem o processo de inclusão dos estudantes, orientando os profissionais das escolas a respeito de construção de currículos que atendiam às necessidades de cada um.

interrompiam seu processo escolar antes mesmo de concluírem algum nível de ensino.

A VIDA APÓS A CONCLUSÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Houve interesse em saber quais eram as aspirações dos estudantes após concluírem o ensino profissionalizante de nível médio, ou seja, objetivava-se saber se tinham a pretensão de enfrentarem o mercado de trabalho ou se pretendiam continuar os estudos oferecidos por instituições de nível superior. Sempre foi uma constante na vida escolar dos estudantes com deficiência, a interrupção do percurso escolar por não se sentirem capazes de corresponder ao que as escolas lhes exigiam e, somado a isso, as escolas não se modificaram para que eles pudessem avançar na escolaridade. Dessa forma, aqueles que se evadiam da escola iam para o mercado de trabalho, exercendo funções que não exigiam qualquer nível de escolaridade e, por isso, se submetiam a trabalhos mais pesados e menos remunerados.

Com o advento da Educação Inclusiva, as escolas se viram obrigadas a oferecerem melhores condições de aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma deficiência.

Entre os estudantes brasileiros, não houve unanimidade nas respostas. Aqueles estudantes que frequentavam a escola situada em Belo Horizonte demonstraram interesse em continuar os estudos em Universidades, escolhendo cursos na mesma área dos cursos do ensino técnico. Nenhum deles relatou a possibilidade de ir para o mercado de trabalho, nem como uma segunda opção. No entanto, na escola situada na cidade de Ouro Preto houve uma diferença entre as respostas dos estudantes. Um deles, na época da pesquisa, já havia feito o ENEM e escolheu o curso de Educação Física na Universidade, estando se formando em Mineração e, os demais, também, não demonstraram interesse em continuar seus estudos na mesma área do curso técnico, tendo a atuação no mercado de trabalho como um “Plano B”, caso não conseguissem o ingresso na Universidade. Esses estudantes deixaram claro que a escolha do curso técnico se deu mais por falta de opção do que por afinidade com a área de estudo, pois são poucos os tipos de cursos oferecidos pela instituição. Apenas dois estudantes, que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem manifestaram interesse na inserção no mundo do

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

trabalho, talvez por perceberem a grande dificuldade que, provavelmente teriam para ingressarem em um curso superior.

Esses estudantes possuem chances significativas de ingresso no mercado de trabalho, pois de acordo com a Lei n. 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas, as empresas com mais de 100 funcionários devem contratar pessoas com deficiência e, nessa contratação, devem ser levadas em consideração as limitações advindas da deficiência do sujeito, mas sem discriminação (BRASIL, 1991). Ou seja, uma pessoa com deficiência não pode ser contratada com o mesmo rigor que uma que não possui deficiência, pois deve-se considerar muito mais suas habilidades do que suas dificuldades. De acordo com Silva (2015, p. 100), é preciso

a sensibilização das pessoas, em ver o outro como sujeito de direitos, cujas potencialidades são diferentes, e por isso, não podem ser vistas de acordo com os padrões de 'normalidade' ou de 'uniformidade' das capacidades das pessoas, como se fosse possível formatá-las.

Dessa forma, essa lei ampliou as possibilidades dos sujeitos com deficiência de buscarem autonomia financeira através do trabalho. No entanto, a partir desse direito, o mercado de trabalho vem demonstrando dificuldades nas contratações diante da precária formação, muitas vezes encontrada entre os sujeitos com deficiência. Por isso, os cursos profissionalizantes se investem de grande responsabilidade para corresponder a essa demanda, o que acarreta uma mudança de olhar sobre as pessoas que, apesar da deficiência, podem apresentar habilidades para serem bem recebidas no mercado de trabalho, como qualquer cidadão. Tudo isso vem contribuindo para que esses sujeitos passem a acreditar mais em seus potenciais, almejando melhores condições de vida, através de um trabalho mais qualificado.

Nas escolas portuguesas houve uma unanimidade entre os estudantes no que se refere ao desejo de ingressarem no mercado de trabalho, utilizando os conhecimentos adquiridos durante o curso técnico. Uma informação que deixou a pesquisadora bastante surpresa foi dada por uma das professoras entrevistadas. Segundo essa docente, os estudantes que apresentam quadros de NEE são encaminhados aos cursos técnicos, por não se acreditar na possibilidade de os mesmos ingressarem em cursos universitários, o que demonstra a denominada "profecia autorrealizadora", definida como a descrença de vários docentes sobre as possibilidades de aprendizagens desses estudantes, prevendo seus futuros que,

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

nunca é muito promissor. A Declaração de Salamanca, em 1994, determinou que a escola deve se adaptar às necessidades dos estudantes e não o contrário (UNESCO, 1994).

Outra informação, dada por uma das docentes da escola pública portuguesa, a respeito dos estudantes com NEE que são absorvidos pelo mercado de trabalho, foi que, essa aceitação desses estudantes nas empresas se dá por causa do grande conhecimento que ela possui entre os empresários e, por isso os estudantes eram contratados. Mais uma vez, esse tipo de relato demonstra a total descrença nas capacidades dos estudantes e na autonomia destes para gerirem suas vidas profissionais.

Segundo informações dos docentes, muitos estudantes encaminhados ao mercado de trabalho, principalmente, aqueles que possuíam alguma deficiência, eram avaliados pelos empregadores, que os conduzia para trabalhos menos qualificados, de acordo com as habilidades de cada um. Contudo, muitos estudantes, antes mesmo desse encaminhamento, abandonavam o curso, pois não apresentavam condições, segundo os relatos dos professores, para o ingresso no mundo laboral. Essa situação, considerada preconceituosa, evidencia a falta de capacitação dos empresários portugueses, de criarem situações de trabalho compatíveis ao que esses sujeitos poderiam realizar e, também, dos professores, que não se mostraram capazes de transmitir aos estudantes, conhecimentos que fossem suficientes, para que adquirissem as requeridas habilidades laborais.

Diante dos relatos descritos anteriormente foi possível perceber que as pessoas com deficiência ainda vivenciam muitos tipos de discriminações, apesar de todas as legislações criadas e de todas as políticas públicas. É preciso, urgentemente, reverter esse processo, garantindo a todos os mesmos direitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados retirados da pesquisa para subsidiar este artigo configurou-se, principalmente, na verificação de como tem sido o percurso escolar e pós-escolar de estudantes com deficiência, em instituições de educação profissional, de nível médio, no Brasil e em Portugal. Dessa forma, foi possível, através dela, verificar como os

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

estudantes têm enfrentado suas dificuldades ao longo do curso técnico e quais são suas perspectivas posteriores à conclusão deste.

A partir dos dados coletados pode-se perceber que, embora a proposta da educação inclusiva tenha chegado a vários países do mundo, inclusive Brasil e Portugal, no início da década de 1990, na prática, as escolas, de maneira geral, ainda não podem ser consideradas como inclusivas. Essa afirmação confirma-se ao se encontrar no interior de muitas delas, propostas pedagógicas arraigadas em modelos tradicionais, que não atendem a todos os estudantes, além de professores resistentes a mudanças, que não veem possibilidade de transformar a escola em um espaço, que possa acolher a todos, oferecendo uma educação de qualidade.

Na década de 1990, com a implementação da educação inclusiva, os governos brasileiros e portugueses elaboraram várias legislações e políticas públicas, que objetivaram extinguir o tratamento oferecido às pessoas com deficiência, em ambientes segregados e fosse dado a eles o direito de frequentarem espaços educacionais, comuns aos demais sujeitos sem deficiência. No entanto, mesmo com todo o aparato legal, muitos professores, ainda se encontram em situação de desconhecimento e desinteresse, no que tange às ações que precisam ser construídas, principalmente, as que se referem ao trabalho pedagógico, destinado a esses sujeitos.

Dentre todos os autores estudados, foi unânime a afirmação de que as escolas precisam estar abertas à construção de uma nova proposta de ensino, que mudem o olhar sobre os sujeitos com deficiência, saindo de uma situação, na qual o sentimento de “piedade” por essas pessoas era o que imperava, para uma outra perspectiva, que procura ver nelas, sujeitos de possibilidades, de apreender os conteúdos formais, oferecidos pelas instituições escolares, como, também, possibilitar suas inserções nos ambientes sociais e laborais.

Apesar de serem encontrados muitos descréditos, identificados nas escolas e na sociedade em geral, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, a pesquisa realizada nas escolas brasileiras evidenciou que, embora os professores se considerassem despreparados para o trabalho, com esses estudantes, pode-se perceber, através dos relatos, que ocorriam muitas iniciativas, visando que o processo de aprendizagem, de todos os sujeitos, pudesse se realizar, de maneira efetiva. A preocupação dos docentes era a de que todos os estudantes conseguissem aprender,

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

independentemente de suas diferenças, considerando que esses docentes assumiram a responsabilidade de fazer com que os estudantes se tornassem capazes de ingressar no mercado de trabalho ao final do curso e, até mesmo, de prosseguirem estudos no ensino superior.

Essa prerrogativa se mostra importante, neste momento em que os sujeitos com deficiência têm conseguido atingir patamares mais elevados de escolarização e, uma formação técnica poderá possibilitar suas inserções no mundo do trabalho de maneira mais profissional, do que as que vinham ocorrendo, ao longo da história. A postura dos professores brasileiros mostrou uma crença na capacidade de trabalho dos estudantes, ao lhes dar melhores condições de formação para o mundo laboral e, conseqüentemente, maiores chances de ascensão social.

Esses docentes se mostraram abertos a novas mudanças, para que pudessem construir propostas mais significativas. Diante disso, percebeu-se a importância da formação docente voltada para o trabalho com os sujeitos com deficiência, considerando as especificidades dessas pessoas. Muitos professores, que lecionavam nos cursos técnicos, tinham uma formação inicial, principalmente, realizada através de cursos na área da engenharia, o que fazia com que se posicionassem mais como técnicos do que como docentes. Dessa forma, uma formação, voltada para a prática pedagógica, poderia lhes dar condições de inverterem a situação, isto é, fazer com que se vissem e atuassem como professores, capazes de entenderem melhor as especificidades dos estudantes e, a partir daí, proporcionarem a eles, condições efetivas de aprendizagens.

Nas escolas portuguesas, as dificuldades encontradas pelos professores foram semelhantes às apresentadas pelos docentes brasileiros. No entanto, naquele país, mesmo as escolas públicas, inclusive, as que oferecem ensino profissional, contam com o apoio/orientação de uma equipe de educação especial, que atua dentro das instituições, que têm como objetivo, o apoio ao processo de inclusão dos estudantes, não só com deficiência, mas de todos que apresentam dificuldades na aprendizagem, não ofereciam uma educação de qualidade aos referidos sujeitos.

Pelos relatos dos professores lusos, pode-se perceber, que a presença dessa equipe não alcançou os resultados esperados, que se traduziam na efetiva inclusão dos estudantes, pois, tanto as orientações aos docentes quanto os atendimentos aos

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

sujeitos com NEE se mostravam incipientes, não alcançando os resultados esperados nas aprendizagens, que pudessem ser considerados como significativos.

Entretanto, essa situação relatada, com grande ênfase, na escola pública, não foi percebida entre os docentes da escola semipública, na qual havia, apenas, a presença de uma psicóloga e de uma estagiária de psicologia, para orientarem o processo de inclusão dos estudantes. Nessa instituição escolar, o trabalho realizado, com os referidos sujeitos, se mostrou mais efetivo, pois se constatou uma maior preocupação, por parte dos professores e do setor de psicologia, com as aprendizagens dos estudantes. Foram, também, relatadas várias estratégias, construídas para minimizar os problemas, encontrados no dia a dia, com esses estudantes.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que, embora a educação inclusiva não se constitua como uma proposta recente, ela, ainda, não foi capaz de obter resultados significativos nas escolas. É necessário que as leis, que versam sobre a temática, se transformem em políticas públicas, capazes de proporcionar a todos, professores e estudantes, plenas condições para que as aprendizagens ocorram, efetivamente. Detecta-se que ainda há um longo caminho a percorrer, para que todos os objetivos dessa proposta possam ser atingidos, dentre eles, a efetiva aprendizagem de todos os estudantes, inclusive, daqueles que apresentam deficiência, para que possam ser inseridos no mercado de trabalho e, além mesmo, ingressarem em instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alterada por diversas leis de 1997 a 2017). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursosconcursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). *Tendências contemporâneas de Inclusão*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2008.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. *A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente*. Brasília (DF): UnB, Unesco, 2015.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na educação profissional com alunos com algum tipo de deficiência. *Boletim técnico*. SENAC, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 54-73, maio/ago. 2014.

MASET, Pere Pujolàs. Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação e educação*. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2012.

PORTUGAL. *Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009*. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em: https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461013_Lei852009.pdf.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 54, de 06 de junho de 2018*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. 2018a. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In.: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. Direitos humanos na educação e suas possibilidades inclusivas. In.: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

UNESCO. *Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*: acesso e qualidade. 1994.