

A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais

*Izaura Maria de Andrade da Silva**

*Rosemary Dore***

Resumo

Este artigo aborda uma pesquisa sobre os fatores associados à evasão de estudante com deficiência na educação profissional técnica de nível médio, bem como fatores que contribuem para a sua permanência e certificação. Para examinar a evasão escolar desses sujeitos, foi realizada uma análise descritiva de questionários aplicados a alunos evadidos das escolas técnicas federais de Minas Gerais, no período de 2007 a 2010, bem como dos dados do Censo Escolar do INEP sobre as escolas técnicas federais em Minas Gerais. Os resultados mostram que os fatores associados ao abandono escolar de alunos com deficiência apresentam aspectos similares aos dos alunos evadidos em geral. Abrangem, por exemplo, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Há, contudo, aspectos que dizem respeito apenas aos alunos com deficiência, tais como a acessibilidade, a ausência do atendimento educacional especializado, inclusive domiciliar e hospitalar. Os estudos nos dados do censo escolar de 2007 a 2010 assinalam também avanços em direção à organização de uma rede federal de educação técnica inclusiva em Minas Gerais.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência; Evasão escolar; Educação profissional.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

** Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

The dropout of students with disabilities in federal network vocational education of Minas Gerais

Abstract

This article discusses research on the factors associated with dropout of students with disabilities in technical vocational education, as well as factors that contribute to its permanence and certification. To examine dropout these subjects, a descriptive analysis of questionnaires given to dropout students of federal technical schools of Minas Gerais was carried out from 2007 to 2010, as well as the School Census data on the INEP technical schools federal Minas Gerais. The results show that the factors associated with school leaving students with disabilities have similar aspects to the dropout students in general. Cover, for example, the difficulty of reconciling study and work. However, there are aspects that relate only to students with disabilities, such as accessibility and the absence of specialized educational services. Studies in the school census data from 2007 to 2010 indicate also advances towards the organization of a federal network inclusive technical education in Minas Gerais.

Keywords: Student with disability; School dropout; Professional education; Concept of person with disabilities.

Introdução

O fenômeno da evasão escolar tem diversas interpretações. Pode ser entendido tanto como o ato de abandonar a escola e desistir de prosseguir os estudos (MACHADO, 2009), como um processo que se inicia bem antes do abandono escolar propriamente dito, manifestando-se por meio de falta às aulas, precário rendimento escolar, repetência, entre outros fatores (FINN, 1989). A evasão, de acordo com Dore e Lüscher (2011, p. 777) “é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida escolar”. É um processo que começa cedo na vida do estudante e culmina com a sua saída da escola. Identificar os fatores de risco e criar estratégias para saná-los, contribui para prevenir e conter a evasão escolar.

Os fatores associados à evasão podem ser tanto de ordem individual como institucional. Os aspectos individuais estão inter-relacionados aos aspectos psicossociais e econômicos do estudante, como a necessidade de trabalhar, o desinteresse pelo curso, entre outros. Quanto ao fator institucional, este se relaciona principalmente aos aspectos da escola, como o currículo, a formação e as atitudes dos professores, o projeto político pedagógico, o atendimento educacional especializado etc. É preciso contextualizar a situação do sujeito e da escola para entender os fatores associados ao processo de evasão escolar.

No âmbito dos fatores associados a evasão escolar do estudante com deficiência, estão aspectos históricos e atuais de como a sociedade organizou e organiza a educação direcionada a esses indivíduos.

As políticas de educação profissional no Brasil, desde as primeiras iniciativas surgidas no início do século passado, são marcadas pela organização de trajetórias distintas para os diferentes grupos sociais. Assim, no processo de organização da educação profissional, foram construídos mecanismos de exclusão que abrangeram, por exemplo, as pessoas com deficiências.

As primeiras políticas para a educação profissional, formuladas no começo do século XX, apresentavam caráter assistencialista, sendo destinadas aos considerados desvalidos da fortuna, visando à formação da força de trabalho ligada à produção (os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais). As instituições de educação profissional eram desvinculadas do sistema de educação geral, configurando uma dualidade entre educação técnica e educação geral (secundária). A educação das pessoas com deficiência situa-se nesse contexto diferenciado, com algumas peculiaridades, como a da segregação. Desse modo, as primeiras iniciativas para regulamentar a educação profissional, ainda na primeira década do século passado, fixaram mecanismos para excluir da escola as pessoas consideradas anormais ou subnormais, que deveriam ser educadas em espaços restritos e segregados – classes e escolas especiais. As Escolas de Artífices e Aprendizes, criadas em 1909 em 19 Estados do país, por exemplo, deveriam atender, preferencialmente, aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem «defeitos» (Decreto n. 7.566 /09).

As diferenciações da escola profissional em relação à secundária não são suprimidas durante o século XX, apesar da importante atuação do movimento dos Pioneiros da Escola Nova, defendendo, em seu Manifesto de 1932, uma escola única e gratuita para todos (DORE SOARES, 1982).

Em meio ao debate com as correntes católicas que sustentavam teses conservadoras para a escola, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova teve uma dimensão democrática e seus princípios exerceram inegável influência sobre os rumos da política educacional no país. Contudo, ao mesmo tempo em que contribuíram para integrar a escola técnica ao sistema regular de ensino, os Pioneiros também propuseram o estabelecimento de mecanismos seletivos, como o uso de testes psicológicos, que reforçavam a diferenciação entre a escola técnica e a escola secundária. (DORE SOARES, 2003) Os Pioneiros entendiam que os estudantes considerados “naturalmente” mais capacitados a adquirir conhecimentos, pois dotados de uma “inteligência abstrata”, deveriam continuar seus estudos no nível secundário e superior. Já aqueles com “inteligência prática”, deveriam ser encaminhados a atividades instrumentais, à formação técnica e profissional (DORE SOARES, 2003).

Além de fundamentar a escolha de trajetórias distintas para a formação em nível médio, os mecanismos de seleção introduzidos pelos pioneiros também foram utilizados para excluir da instituição escolar aqueles considerados inaptos, incapacitados física ou mentalmente. As ideias defendidas pelos pioneiros foram progressivamente incorporadas à legislação sobre a educação, especialmente a profissional. Na década de quarenta, durante o governo de Getúlio Vargas, o ministro da educação, Gustavo Capanema, realizou uma reforma educacional com vistas a estruturar o ensino industrial, reformular o ensino comercial e organizar o ensino agrícola e o normal.

Então, foram ampliados os critérios seletivos da escola, os quais passaram a excluir de todos os níveis e de todas as modalidades do ensino profissional, *a priori*, aqueles considerados incapacitados para realizar trabalhos escolares. (Decreto-lei 4.073/1942, Decreto-lei 6.141/1943, Decreto-lei 9.613/1946, Decreto-lei 8.530/1946). Não havia sequer uma avaliação criteriosa de suas potencialidades e dos meios e recursos educacionais para desenvolvê-las.

Naquele período, o impedimento do ingresso do aluno com deficiência nos cursos de educação profissional e/ou o seu encaminhamento para classes ou escolas especiais fundamentavam-se na noção de diferença/deficiência, explicada como inaptidão e incapacidade totais e imutáveis. Trata-se de uma concepção que enfatiza dificuldades decorrentes da deficiência dos indivíduos, ignorando os seus condicionantes econômicos, políticos e culturais. De acordo com Skliar (2001, p. 11), esse conceito refere-se a “toda opinião ou prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica”. É um conceito que destaca apenas dimensões negativas, em detrimento das possibilidades do ser humano de desenvolver sua capacidade criativa e encontrar meios para compensar suas limitações. Essa perspectiva favoreceu a formação profissional da pessoa com deficiência em instituições especializadas, de caráter assistencial, privado e filantrópico, utilizando o modelo de oficinas. Este modelo apareceu no Brasil já no final do século XIX, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e no Imperial Instituto dos Meninos Surdos, 1857. Ao lado do ensino “literário”, os alunos aprendiam, em oficinas, a realizar algumas atividades então consideradas adequadas para a pessoa cega ou surda, tais como música, encadernação, empalhação de móveis e confecção de sapatos (Decreto 3.901/1901; Decreto 14.199/43).

O modelo de oficinas foi ampliado com a organização, no País, de instituições filantrópicas, como a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, criada em 1955). Essas entidades programaram oficinas pedagógicas pré e/ou profissionalizantes e oficinas de produção protegida. As primeiras tinham o objetivo de desenvolver aptidões e habilidades do aluno com deficiência por meio de atividades de trabalho. Já as oficinas protegidas, conhecidas também como oficinas abrigadas e/ou oficinas empresas, eram destinadas à pessoa com deficiência, considerada com potencial muito aquém do exigido pelo mercado de trabalho. As oficinas constituíram-se não só como espaço de formação, mas também como espaço de trabalho, naquela época considerado acessível à pessoa com deficiência.

O modelo das oficinas foi adotado por diversas organizações assistenciais de caráter privado e filantrópico, bem como por instituições públicas. Tal modelo foi a referência para formação para o trabalho das pessoas com deficiência nas Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), elaboradas pelo governo federal em 1974. Daí advém a proposta para programar oficinas pedagógicas e oficinas empresas para dar aos “alunos deficientes” a “oportunidade de adquirir autossuficiência e competência social através de educação geral e formação ocupacional” (BRASIL/ MEC/ CENESP, 1974, p. 21).

Nos idos de 1974, havia no Brasil 118 oficinas e três escolas empresas em 2.362 modalidades de atendimento educacional (classe comum, classe comum com consultor, salas de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexa a hospital, atendimento itinerante, escola especial, entre outros modelos) (Cf. MEC/CENESP/SEEC, apud: JANNUZZI, 2004). De acordo com Jannuzzi (2004), nas oficinas se treinavam as pessoas com deficiência para desempenhar tarefas específicas e repetitivas, enfatizando a disciplina como elemento indispensável às exigências apresentadas pelos setores produtivos para a contratação de trabalhadores.

Já no final do século XX, quando foi formulada a Política Nacional de Educação Especial (1994), as oficinas pedagógicas e de produção também constituíram a referência principal para a formação inicial de trabalhadores com deficiência. Elas foram concebidas como uma modalidade de atendimento específico à pessoa com deficiência e com conduta típica, o que implicava a demanda de espaço físico, recursos humanos e material diferenciado. Seu principal objetivo era o desenvolvimento de aptidões e habilidades das pessoas com deficiência, por meio de atividades de trabalho em diversas áreas profissionais (MEC/ SEESP, 1994).

A organização de oficinas, em 1994, foi orientada pelo princípio da *normalização*. Trata-se de um princípio que tem por base o paradigma da integração da pessoa com deficiência à organização social vigente. Para isso, foram criados e/ou mantidos serviços para adaptar o indivíduo com deficiência à estrutura escolar existente. Assim, nas oficinas pedagógicas, a pessoa com deficiência era mantida num “ambiente segregado”, como o próprio Ministério da Educação posteriormente reconhece, “para ser colocada no espaço comum da sociedade somente quando fosse considerada *pronta*” (BRASIL/MEC, 2000 p. 21, grifo nosso). O objetivo das oficinas pedagógicas era o de normalizar/ajustar a pessoa com deficiência às condições excludentes de acesso às escolas de educação profissional regular.

Os programas de formação profissional realizados em instituições especializadas públicas e privadas apresentam grande precariedade, como demonstram estudos sobre os programas de formação para o trabalho (GOYO, 1989; MENDES ET AL, 2004). Além disso, os cursos realizados em oficinas não se relacionam às demandas do mercado de trabalho e contribuem para difundir a ideia de que a pessoa com deficiência é “incapaz”.

A forma precária e excludente da educação profissional para a pessoa com deficiência se estruturou com base em duas orientações. De um lado, aquela advinda de organizações filantrópicas com apoio do Estado, oferecendo escolas, serviços especiais e programas que, em sua maior parte, não tinham vínculos com as demandas do mundo do trabalho. De outro lado, a que provinha da formação de uma rede de educação profissional com uma estrutura organizacional rígida, enfatizando projetos educacionais de caráter meritocrático e homogeneizador.

Nos últimos anos, a democratização das escolas técnicas ampliou o acesso a grupos até pouco tempo alijados da participação em seu meio, entre eles estão o das pessoas com deficiência. A educação profissional desses indivíduos, como foi apresen-

tada no item anterior, se dava preponderantemente de forma precária e excludente em instituições isoladas. Essa realidade começa a mudar com o movimento pela inclusão social e educacional da pessoa com deficiência, que se iniciou na década de noventa e vem ganhando espaços nos últimos anos. Ele aponta a necessidade de reestruturar as escolas para que, de fato, tenham condições de promover a educação para todos.

Metodologia

O estudo da evasão de pessoas com deficiência foi realizado com base no banco de dados de uma pesquisa mais abrangente, realizada no estado de Minas Gerais, que examinou a permanência e evasão de estudantes em 41 instituições federais de educação profissional.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, foi realizado um levantamento do universo de evadidos, no período de 2006 a 2010, nas instituições pesquisadas. O levantamento revelou um alto índice de evasão nas escolas técnicas de Minas Gerais

Do montante de 9.950, foram escolhidos aleatoriamente 1000 estudantes evadidos para aplicação dos questionários. A amostra foi distribuída por instituição e ano de evasão. Diante da dificuldade de contato com os estudantes evadidos não se atingiu o total da amostra, tendo uma cobertura de 76%, no total de 762 respondentes.

Desse total, apenas 8 evadidos disseram que possuíam algum tipo de deficiência, respondendo, portanto, às questões específicas sobre esse tema. Como o número de participantes com deficiência na pesquisa de survey foi muito limitado, as análises estatísticas empregadas serão apenas descritivas, já que técnicas de análise estatística inferencial só podem ser aplicadas quando existe uma amostra de respondentes representativa. A análise descritiva incluiu, além das informações sobre deficiência, dados socioeconômicos, profissionais e educacionais dos alunos com deficiência e as causas que o levaram a abandonar a escola. Além das informações constantes do banco de dados da pesquisa sobre evasão, foram analisados também dados do censo escolar do INEP, relacionados às escolas técnicas pesquisadas. Nessa análise, foram considerados aspectos relativos à caracterização da escola, indicando se esta tem preparo para receber estudantes com deficiência, tais como: dependências acessíveis e sala de recurso.

Resultado

A análise descritiva dos questionários permitiu traçar o perfil do estudante com deficiência evadido na rede federal de educação profissional técnica em Minas Gerais. Os dados revelam que a maioria (85%) dos estudantes com deficiência evadidos, no período entre 2007 a 2010, era do sexo masculino. A maior parte deles era solteiro e metade dos respondentes afirmou ter filhos. A faixa etária dos respondentes era de 25 a 54 anos. Comparando com os estudantes sem deficiência evadidos que estão, na sua maioria, na faixa etária entre 17 a 25 anos, os estudantes com deficiência estão numa faixa etária acima da média dos evadidos pesquisados. Em relação a cor/raça, metade declarou-se pardo e 75% dos respondentes afirmaram que a renda familiar na época que abandonou o curso era de 1 a 3 salários mínimos. Na atuali-

dade, a maior parte dos estudantes com deficiência evadidos ganha de 1 a 3 salários mínimos. Metade das mães de estudantes que abandonaram o curso possuía o ensino fundamental incompleto, enquanto 37,5% dos pais também afirmaram ter o ensino fundamental incompleto.

A maioria dos respondentes declarou que tinha o ensino médio completo, 25% tinha o superior incompleto e 12,5 disseram possuir pós-graduação. Comparando com a formação de seus pais, a maioria dos estudantes evadidos possui mais anos de estudos que seus pais. A maior parte cursou o ensino fundamental e médio na escola pública. O índice de abandono mostrou-se mais elevado na modalidade de curso técnico subsequente. Pelos dados de matrículas do censo escolar de 2007 a 2010, a modalidade subsequente é aquela que os estudantes com deficiência possuem maior acesso.

A maior parte dos respondentes já trabalhava antes de abandonar o curso. Desses, 37% trabalhavam no setor terciário e 12,5 no setor secundário. Um quarto dos respondentes declarou que possuíam carteira assinada e 25% afirmaram que trabalhavam como autônomo. 62,5% dos respondentes nunca trabalharam na área relacionada ao curso. Na época em que foi aplicado o questionário, 50% dos respondentes estavam apenas trabalhando e não estudando.

Os estudos sobre as causas da evasão de estudante do ensino técnico na Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais mostram que fatores econômicos, tais como a necessidade de trabalhar e conciliar estudo e trabalho como os principais motivos da evasão escolar. (DORE; SALES; CASTRO, 2014) Esses fatores também estão presentes nas causas da evasão de estudantes com deficiências, mas, além desses, foram identificados alguns fatores específicos, tais como problemas decorrentes de doenças e acidentes e a ausência do atendimento educacional especializado.

Para garantir a permanência do aluno com deficiência e prevenir a evasão, por exemplo, no caso do aluno afastar-se da escola, por longo período por causa de internação hospitalar, a instituição escolar, articulada com o sistema de ensino deve providenciar o atendimento educacional especializado hospitalar e ou domiciliar.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica preveem atendimento educacional especializado hospitalar ou domiciliar para estudantes que precisam se afastar por questões de saúde. (Art. 06, BRASIL, 2009). No entanto, esse atendimento não estava sendo oferecido na rede de educação profissional de Minas Gerais, de acordo com o censo escolar, no período de 2007 a 2010.

O resultado da pesquisa sobre as causas de evasão de estudantes com deficiência na educação profissional, aponta também a necessidade das escolas técnicas oferecerem serviços de atendimento educacional especializado como o de tradutor e interprete de Libras para aluno com deficiência auditiva; recursos óticos e não ótico como lupa, material ampliado para o estudante com baixa visão, o apoio de um

professor especializado ou uma equipe multiprofissional, a disponibilidade de sala de recurso multiprofissional e um ambiente com estrutura arquitetônica acessível.

No caso da Rede Federal de educação profissional, foi introduzido, desde 2001, um programa específico para tratar da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: na Rede Federal de Ensino, o *Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais* (TECNEP). O objetivo desse Programa é incluir alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de qualificação profissional e nos cursos técnicos e tecnológicos, em todas as unidades da federação. O Programa prevê a organização de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), em cada instituição da Rede Federal de Educação técnica e Tecnológica. A função de tais núcleos seria desenvolver ações que consolidassem o Programa TECNEP no interior das instituições educacionais, envolvendo a comunidade escolar. Mas o seu objetivo principal é criar, na instituição, a cultura da aceitação da diversidade e, principalmente, romper as barreiras ainda existentes com relação às pessoas com necessidades especiais, seja no plano da educação, das atitudes das demais pessoas, seja na própria arquitetura das escolas. (TECNEP, 2008).

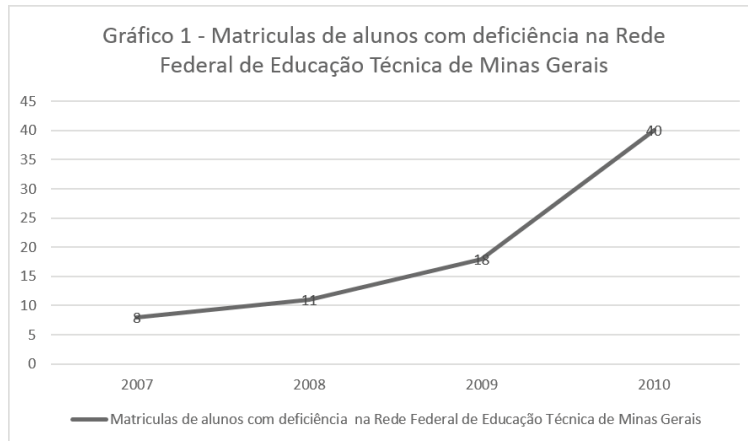
As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica estabelecem que o sistema de rede pública de ensino deve contemplar no seu planejamento e na sua gestão, com o apoio do Ministério da Educação, a implementação de salas de recursos multiprofissionais e a estruturação de núcleos de acessibilidades para instituições de nível superior. O objetivo é o de implementar e integrar “com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão, de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e plena e efetiva participação na sociedade” (Parecer CNE/CEB 11/ 2012). Os núcleos de acessibilidade têm como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Decreto 7611/2011). Contudo, essas diretrizes parecem ignorar a organização similar, já existente nas escolas técnicas federais, tal como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

Na rede federal de educação profissional no Brasil, há 272 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais¹. Em Minas Gerais, há núcleos em 22 campi², o que significa, praticamente, uma cobertura de mais de cinquenta por cento das instituições federais em Minas Gerais. No entanto, são escassas as pesquisas sobre o impacto do trabalho desenvolvido pelos núcleos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à conclusão dos estudantes com deficiência nos cursos ministrados. Avaliando a atuação do NAPNE, Anjos (2006) esclarece que os resultados do referido programa ainda são precários, tendo em vista a ausência de uma política pública sistemática, que garanta às escolas técnicas os serviços de atendimento especializado e recursos para a organização e o funcionamento dos núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais.

No entanto dados mais recentes do Censo Escolar do INEP, de 2007 a 2010, apontam alguns resultados das ações do programa de inclusão da Rede Federal de

Educação profissional, o TECNEP. Os dados do censo escolar do INEP de 2007 a 2010 mostram que houve um aumento progressivo de alunos com deficiência na rede de educação técnica de Minas Gerais, especialmente a partir de 2009. (V. Gráfico 1). As informações do censo mostram também que as matrículas ocorrem preponderantemente nos cursos técnicos subsequentes.

Fonte: Micro dados do Censo escolar do INEP, 2007 a 2010



Um dos fatores que contribuíram para a ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência foi a reserva de 5% das vagas dos cursos oferecidos em alguns Institutos Federais de Educação. A reserva de vagas para alunos com deficiência deveria ser assumida como norma nos processos seletivos de toda Rede Federal de Educação.

Outro avanço com relação ao aumento de matrículas de pessoas com deficiência na escola técnica se refere à acessibilidade dos prédios escolares para uso da pessoa com deficiência. A maior parte das instituições pesquisadas (64%) possuía dependências e vias adequadas à pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida em 2010. (V. gráfico 2)

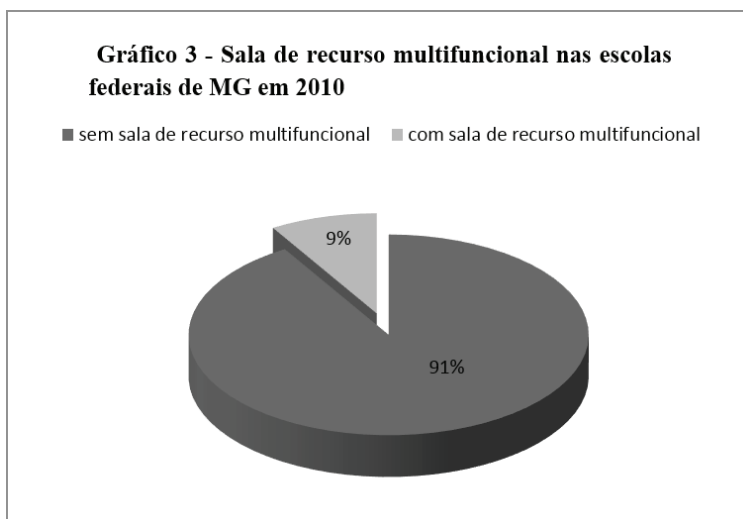
Fonte: Micro dados do censo escolar do INEP, 2010.



Nas 42 instituições federais identificadas em Minas Gerais no Censo Escolar do INEP de 2010, 31 possuíam aparelhos sanitários adaptados a alunos com deficiência, e 27 das instituições pesquisadas possuíam dependências e vias adequadas ao aluno com deficiência e mobilidade reduzida. Os avanços no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica indicam que as novas escolas construídas se nortearam pela legislação sobre acessibilidade (V. Gráfico 2).

Apesar da evolução do número de matrículas de pessoa com deficiência na escola técnica federal, não houve, na mesma medida, um crescimento das salas de recursos multiprofissionais, importante instrumento para a participação e permanência dos estudantes com deficiência na educação profissional. (V. gráfico 3).

Fonte: Micro dados do censo escolar do INEP, 2010.



No Censo Escolar do INEP de 2010, das 42 instituições federais identificadas em Minas Gerais, apenas 4 possuíam salas de recursos multiprofissionais (V. Gráfico 3).

A acessibilidade, e a oferta de atendimento educacional especializado de acordo com as necessidades dos estudantes são fatores que precisam ser considerados na prevenção do abandono escolar de estudantes com deficiência.

Considerações finais

O perfil do estudante com deficiência evadidos das escolas técnica se caracteriza por ser do sexo masculino, negro, com renda mensal de até três salários mínimos. Possuem faixa etária acima da média de estudantes sem deficiência que abandonaram a escola. Outro dado mostra que a evasão ocorreu nos cursos subsequentes de educação profissional. É principalmente nessa modalidade que os estudantes com deficiência estão tendo acesso à educação profissional. É bem reduzido o número de estudante no ensino médio integrado. O que merece uma investigação mais aprofun-

dadas para desnudar as barreiras que estão inviabilizando a inclusão desses alunos no ensino médio integrado

Os estudos nos dados do censo escolar de 2007 a 2010 assinalam avanços em direção à organização de uma rede federal de educação técnica inclusiva em Minas Gerais. No período estudado, houve uma evolução no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas técnicas federais em Minas Gerais. Passou de 08, em 2007, para 40, em 2010. Apesar desses números serem ainda pequeno diante da demanda, isso constitui um progresso. Outro avanço se refere a acessibilidade dos prédios escolares para uso da pessoa com deficiência. A maior parte das instituições pesquisadas (64%) possuíam dependências e vias adequadas a pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida em 2010.

Os resultados da análise descritiva dos questionários mostram que os fatores associados ao abandono escolar de alunos com deficiência têm pontos em comum com aqueles dos alunos evadidos em geral. Abrangem, por exemplo, a necessidade de trabalhar. Há, contudo, pontos específicos que dizem respeito apenas aos alunos com deficiência, tais como questões de saúde e habilitação/reabilitação, como também a ausência do atendimento educacional especializado.

Referências

- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. São Carlos, São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- BRASIL MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.
- BRASIL/MEC/CENESP. **Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. In: Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura – 1972/1974, Brasília, 1974.
- BRASIL/MEC/INEP. **Micro dados do censo escolar de 2007 a 2010**. Brasília, 2014
- BRASIL/MEC/SEESP. Oficinas pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional In: _____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000
- BRASIL. CNE/CEB – **Parecer 11/2012** – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Publicado no D.O.U. de 4/9/2012, Brasília, 2012 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, 1994.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- BRASIL. **Decreto 7566/1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original)
- _____. **Decreto 3901/1901**. Approva o regulamento do Instituto Benjamin Constant.. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/1/1901, Página 351 (Publicação Original)
- _____. **Decreto 14199/43**. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/12/1943, Página 18065 (Publicação Original)

BRASIL.CNE/CEB **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1.

BRASIL/MEC. **TEC NEP**: Orientação para implementação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779%3Aprograma-tec-nep&catid=190%3Asetec&Itemid=800>. Acesso em: 20 maio 2008.

BRASIL.**Decreto 7611/2011**.Dispõem sobre a educação especial. o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União em 18 de novembro de 2011.

DORE SOARES, R. A pesquisa educacional sobre o programa da Escola Nova. In: GONÇALVES, L. A. (Org.) **Currículos e políticas públicas**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

DDORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

GOYO, A. C. et al. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. n. 18 p. 53-67, 1989. p. 53-63.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da escola agro técnica federal de Inconfidentes, MG (2002 a 2006)**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, I. M. A. **Política de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. Tese (doutorado em políticas públicas em educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. 3ª ed. Porto Alegre: ed. Mediação. 2001.

Notas

¹ De acordo com informações divulgadas na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190:setec>.

² CEFET/MG – Belo Horizonte, Divinópolis, IFMG - Bambuí, Congonhas, Ouro Preto, Formiga, São João Evangelista, IFNMG – Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Salinas, Pirapora, IF sudeste de Minas – Barbacena, Juiz de Fora, Muriaé, Rio Pomba, São João Del Rey, IF sul de Minas, Inconfidente, Machado, Muzambinho.

Correspondência

Izaura Maria de Andrade da Silva – Universidade Federal da Paraíba, Campus I , Centro de Educação, Departamento de Habilidades pedagógicas – Jardim Cidade Universitária – CEP: 58.051-900 – João Pessoa, Paraíba, Brasil.

E-mail: izamarasi@gmail.com – rosemarydore@gmail.com

Recebido em 19 de agosto de 2015

Aprovado em 06 de novembro de 2015