

Educação profissional

Indicações para a ação: a interface
educação profissional/educação especial



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



Presidência da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Cristovam Buarque

Secretário Executivo

Rubem Fonseca Filho

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

Educação profissional

Indicações para a ação: a interface
educação profissional/educação especial

Secretaria de Educação Especial - SEESP

Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial

José Rafael de Miranda

Elaboração:

Conceição de Maria Corrêa Viégas
Assessora Técnica

Moaci Alves Carneiro
Consultor da SEESP/MEC

Endereço:

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, sala 601
CEP 70047-901 – Brasília – DF – Brasil
Fax: (61) 410-9265, Tel.: (61) 410-8654
e-mail: seesp@mec.gov.br
conceicaoviegas@mec.gov.br

Tiragem: 5.000 exemplares

Viégas, Conceição de Maria Corrêa.

Educação profissional : indicações para a ação : a interface
educação profissional / educação especial / Conceição de Maria
Corrêa Viégas, Moaci Alves Carneiro. Brasília : MEC/SEESP, 2003.

84 p.

1. Educação profissional. 2. Educação especial. 3. Interface.
I. Carneiro, Moaci Alves. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria
de Educação Especial. III. Título

CDU 377:376

Apresentação	5
Introdução	7
PARTE 1- A Relação Educação e Trabalho no Brasil e a Emergência da Nova Legislação da Educação Profissional	9
PARTE 2- Balizamentos e Marcos Normativos da Educação Profissional	19
PARTE 3- Educação Profissional e Educação Especial: Faces e Interfaces	25
PARTE 4- Dobras e Desdobramentos Possíveis no Âmbito de uma Agenda de Capacitação Docente	33
PARTE 5- Questões Expoentes e Desafios de Implementação de uma Política de Educação Profissional para o Aluno da Educação Especial.....	41
PARTE 6 - Roteiro de Fichas – Sugestão	53
Ressignificando as Oficinas Pedagógicas.....	53
Orientações para Preenchimento, Acompanhamento e Avaliação de Desempenho do Aluno no Processo de Educação Profissional	53
Funcionamento das Oficinas Pedagógicas	54
Anexo I- Perfil de Entrada	57
Ficha 1- Identificação e Avaliação do Aluno	57
Ficha 2- Sociobiográfica	58
Ficha 3- Entrevista Inicial com os Pais ou Responsáveis	60
Anexo II- Formação do Aluno.....	63
Ficha 1- Ficha de Avaliação de Habilidades para o Trabalho	63
Ficha 2- Relatório de Observação das Habilidades e Competências do Aluno.....	64
Ficha 3- Síntese do Resultado da Avaliação com o Aluno - Encaminhamento do Aluno	66
Ficha 4- Organização das Oficinas Pedagógicas	67
Ficha 5- Atividades da Vida Diária	68

Ficha 6- Ajustamento Socioemocional	69
Ficha 7- Habilidades de Gestão	70
Ficha 8- Habilidades Básicas.....	71
8a- Comunicação e Artes.....	71
8b- Ciência e Educação Sexual.....	72
8c- Matemática e Artes	73
8d- História e Geografia	74
Ficha 9- Habilidades Específicas.....	75
Anexo III - Perfil de Saída dos Alunos	77
Ficha 1- Avaliação das Habilidades Básicas, de Gestão e Específicas	77
Ficha 2- Quadro Resumo do Histórico do Aluno no Programa de Educação Profissional.....	79
Anexo IV - Orientações Básicas de Encaminhamento para a Segunda Etapa da Educação Profissional	81
1- Fundamentação Legal.....	81
2- Estratégias para colocação dos alunos no mundo do trabalho.....	81
3- Ações a serem desenvolvidas	81
Bibliografia.....	84

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresenta o Documento Indicações para Ação: A Interface Educação Profissional/Educação Especial, cujo objetivo é o de nortear gestores e professores, na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essas orientações provêm das políticas públicas desta Secretaria e do espírito democrático e participativo, propulsor da Inclusão Social.

Trata-se de propor às instituições de aprendizagem novas modalidades de ações na área da Educação Profissional, em uma perspectiva emancipadora, que atenda aos interesses sociais e propicie a implementação de uma política de Educação Profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O que se pretende é estimular o desenvolvimento de ações educacionais que permitam alcançar a qualidade na gestão das unidades de ensino, removendo barreiras para a aprendizagem: atitudinais, arquitetônicas e educacionais, assegurando uma melhor formação inicial e continuada aos professores, com a finalidade de lhes propiciar uma ligação indispensável entre a teoria e a prática.

Este documento destaca, ainda, a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e setores empresariais para o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional.

A construção da escola inclusiva implica em reconhecer a necessidade de se rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, atendendo suas necessidades e desenvolvendo o potencial de cada um. Isso supõe, dos atores educacionais, um procedimento ético e democrático, muito além das palavras e ações.

Nesse contexto, a educação para o trabalho torna-se imperiosa e necessária para as pessoas com necessidades educacionais especiais, constituindo um espaço propício para o desenvolvimento dos quatro pilares que fundamentam a educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver.

Este documento é dedicado a você, professor, a quem é confiado um desafio: privilegiem o debate, a reflexão, a criatividade.

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Todo documento indicativo contém um risco de estruturação. Embora seus conceitos guardem a conformidade essencial, não há como se evitar o olhar sobre áreas selecionadas dentro de um círculo visual que fica, muitas vezes, preso ao quadro de emergências interferentes e de contextos plurais.

O documento INDICAÇÕES PARA A AÇÃO: A INTERFACE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / EDUCAÇÃO ESPECIAL não escapa a esta limitação.

Está elaborado em seis partes, a saber:

- Parte 1** – A relação educação e trabalho no Brasil e a emergência da nova legislação da Educação Profissional.
- Parte 2** – Balizamentos e marcos normativos da Educação Profissional.
- Parte 3** – Educação Profissional e Educação Especial: faces e formas.
- Parte 4** – Dobras e desdobramentos possíveis no âmbito de uma agenda de capacitação docente.
- Parte 5** – Questões expoentes e desafios de implementação de uma política de Educação Profissional para o aluno da Educação Especial.
- Parte 6** – Roteiro de ficha – Sugestão.

A quinta parte é a culminância de um esforço de reflexão, longo e cuidadoso, que envolve diferentes tipos de agenda de trabalho, contando, todos, com o concurso valioso de técnicos de reconhecida experiência e dedicação da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Construiu-se o alinhamento de quarenta grandes desafios, verdadeiras ações de intervenção, caso se pretenda dar dinamismo resolutivo à idéia-matriz de educação inclusiva universalizada.

De fato, e esta é uma tendência mundial, já não há como centralizar a educação especial – no amplo campo das demandas sociais – fora do circuito da educação inclusiva como política pública essencial.

Em um país de tantas e tão grandes desigualdades sociais, a inclusão no campo da educação profissional do aluno com deficiência supõe a priorização de vagas nos Centros de Educação Profissional das redes públicas, mas supõe, sobretudo, a ampliação dos espaços de presença do aluno com deficiência nas instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Tecnológica. Estas instituições terão, certamente, um papel estratégico fundamental, como centros de referência em cada Estado, no campo de uma educação profissional onde caibam todos.

Embora isto, ainda, constitua um sonho, vale lembrar que sonhar não é construir um mundo novo para os diferentes, senão construir um mundo em que cada um possa viver as suas diferenças.

Professor Doutor Moaci Alves Carneiro
Consultor da SEESP/MEC

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DA NOVA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A década de 80 marcou a intensificação do debate entre educação e trabalho no Brasil. Este período foi prolífico na geração de uma vasta literatura marcada pela explicitação do vínculo entre educação e modo de produção capitalista. A base de análise era, via-de-regra, a abordagem materialista histórica. As abordagens se multiplicaram dentro de um quadro que pode ser assim resumido:

A Teoria da Modernização e da Dependência (PEDRO BENJAMIM GARCIA, 1977).

B Teoria do Capital Humano (CLÁUDIO SALM, 1980).

C Pedagogia do Trabalho (WAGNER ROSSI, 1982).

Como que emoldurando estas diferentes abordagens, afirmava-se como recorrente o tema da formação politécnica (Manacorda, 1977; Saviani, 1987; Lucília Machado, 1989, etc.).

Aqui, a ênfase é na idéia da articulação necessária entre teoria e prática. Esta articulação ocorre nos níveis:

- a) **da estrutura:** não há separação entre cursos que formam trabalhadores intelectuais e cursos que formam trabalhadores operativos.
- b) **dos conteúdos:** não há separação entre disciplinas gerais e disciplinas específicas.
- c) **das metodologias:** a articulação entre teoria e atividades produtivas oferece, ao aluno, condições adequadas de construção do conhecimento.

A educação politécnica, de forte presença nos debates de então, realçava o trabalho como princípio educativo e, portanto, como possibilidade transformadora e dinâmica. Conceber o trabalho desta forma implica reconhecê-lo como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa (KUENZER, 1988, p. 29).

O contexto nacional parecia fecundo para o debate educacional. De fato, em amplitude mais geral – se quiser, global – o mundo do trabalho passava por intensas e extensas metamorfoses. No ambiente nacional, alargavam-se as desigualdades socioeconômicas e os chamados bolsões de pobreza marcavam presença de forma inaceitável. Por seu turno, a distribuição de renda, caracterizada pela alta concentração nas mãos de alguns poucos grupos privilegiados, tornava-se, cada vez mais, ponto de tensões socioeconômico-culturais. A reestruturação produtiva, o reordenamento do mercado internacional e a decorrente imposição de novas qualificações para o trabalho, tudo contribuía, de um lado, para o desmonte dos

fundamentos da igualdade de direitos (Constituição Federal, art. 5º) e, de outro, para o esmaecimento da confiança nas instituições políticas.

Em uma moldura mais particular, visto, agora, o setor específico da educação, viviam-se os efeitos da Lei nº 5.692/71, que levava, para a rede escolar, uma proposta de educação que cindia o cidadão trabalhador do cidadão *aprendente*.

Criara-se, em conseqüência, no mundo e no Brasil, um enorme paradoxo: todos estavam envolvidos por um processo intenso de desenvolvimento técnico-científico, mas, ao mesmo tempo, apenas uma minoria se beneficiava dos avanços sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais decorrentes. Parecia, assim, urgente e imperioso, deflagrar-se um esforço, da parte da sociedade como um todo, voltado para a definição de um quadro de princípios capazes de dar sustentação à formulação de uma política educacional para o País.

Pode-se dizer que a temática do trabalho na formação do sujeito e a construção de um processo de emancipação constituíram, na década de 80, campos de grande preocupação social e de estudos, sobretudo na tentativa de se construírem alternativas concretas de articulação trabalho, interação, qualificação e educação para a cidadania.

Em 1990, a CEPAL, em conjunto com o Escritório Regional de Educação da UNESCO, apresentou um importante documento intitulado "Transformação Produtiva e Eqüidade". Este documento destacava que a competitividade autêntica, opostamente à competitividade espúria, fundamenta-se em um conjunto de elementos básicos, constituído por educação, aprendizagem resolutiva, difusão do conhecimento e qualidade dos recursos humanos. Estes elementos passaram a ter relevância máxima no novo paradigma da produção. Sugeria o documento *"...a formulação de uma proposta estratégica destinada a contribuir para criar, no próximo decênio, condições educacionais de capacitação e de incorporação da população em geral ao progresso científico e tecnológico..."*

Esta visão cepalina produziu enorme impacto sobre os sistemas de ensino de toda a América Latina, vindo a constituir uma espécie de consenso educacional. Dela, originou-se a idéia de complementaridade dos sistemas de ensino e das modalidades educativas, a partir de dois grandes objetivos estratégicos:

- I. **Cidadania:** referindo-se à eqüidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à ação democrática.
- II. **Competitividade:** referindo-se à aquisição das competências, habilidades e destrezas necessárias ao desempenho produtivo no âmbito da sociedade do conhecimento.

A partir de então, ganharam ênfase como fontes de inspiração das políticas educacionais, os princípios:

1. **Da eqüidade:** que significa, objetivamente, a igualdade de oportunidades.
2. **Da compensação das diferenças:** que significa o respeito à identidade mediante a diversidade e a adequação metodológica.
3. **Do desempenho:** que significa aferição de resultados através de comportamento resolutivo.

No campo do reordenamento institucional, propuseram-se, a partir da década de 90, dois eixos de estruturação, a saber:

1. **A integração:** significa dizer a busca de fortalecimento da capacidade institucional dos países, das regiões, dos sistemas educacionais, das redes de ensino e das escolas.
2. **A descentralização:** significa dizer a orientação para favorecer a crescente e contínua autonomia das ações educativas, com duplo objetivo:
 - a) multiplicar os resultados pretendidos; e,
 - b) vincular a responsabilização dos agentes à qualidade dos resultados.

A articulação dos objetivos estratégicos com as fontes de inspiração das políticas educacionais e os eixos de reordenamento da estruturação da reorganização institucional passaram a constituir o chão do que, no caso brasileiro, viria a ser, nos anos seguintes e, sobretudo, na segunda metade da década de 90, o espaço das amplas mudanças educacionais em dois níveis de interesse para a articulação de políticas públicas, a saber:

1. **No campo da Educação Profissional:** o enorme salto qualitativo, iniciado a partir de 1995, com a formulação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), "...experiência inovadora de inserção da educação profissional como dimensão relevante da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), que, por sua vez, é uma ferramenta indispensável a um processo de desenvolvimento justo, democrático e sustentável da sociedade brasileira" (FAUSTO, GARCIA, ACKERMANN, 2001, p. XIII).
2. **No campo da Educação em Geral:** os avanços decorrentes da vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir de 1º de janeiro de 1997. De fato, a LDB chegou para abrir caminhos e possibilitar a criação de alternativas para transformar o sistema educacional brasileiro. Como disse, àquela época, o Ministro Paulo Renato Sousa, "...o objetivo é expandir e melhorar a qualidade da educação do País, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança". (Folha, edição de 27 de dezembro de 1996).

Convém anotar, ainda, que, entre 1990 e 1995, o Brasil viveu um intenso clima de debates nacionais no campo educacional, eco das intensas discussões ocorridas ao longo da Constituinte e que culminaram com a promulgação da nova Constituição em 1988. O fato é que os compromissos de Jomtien (1990), reafirmados posteriormente nas diferentes conferências internacionais de educação e reconceituados na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro (1997), "...sinalizam claramente a determinação com que o Brasil enfrenta o desafio de promover educação para todos, com qualidade e equidade" (PAULO RENATO SOUSA, 2000, p. 8). Não por acaso, no biênio 1993/1994, o País esteve mobilizado na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, com o envolvimento dos três níveis de governo e os mais diferentes segmentos da comunidade educacional. É desta época a multiplicação de organizações não-governamentais (ONGS) que passaram a atuar na área da educação. É imperioso reconhecer que o fortalecimento das organizações do Terceiro Setor traduziu a resposta da sociedade à prioridade que atribuía a educação. É imperioso, também, observar, como anota documento do MEC, que "...a sinergia gerada por este movimento inovador explica os avanços educacionais alcançados pelo Brasil ao longo da década de 90...".

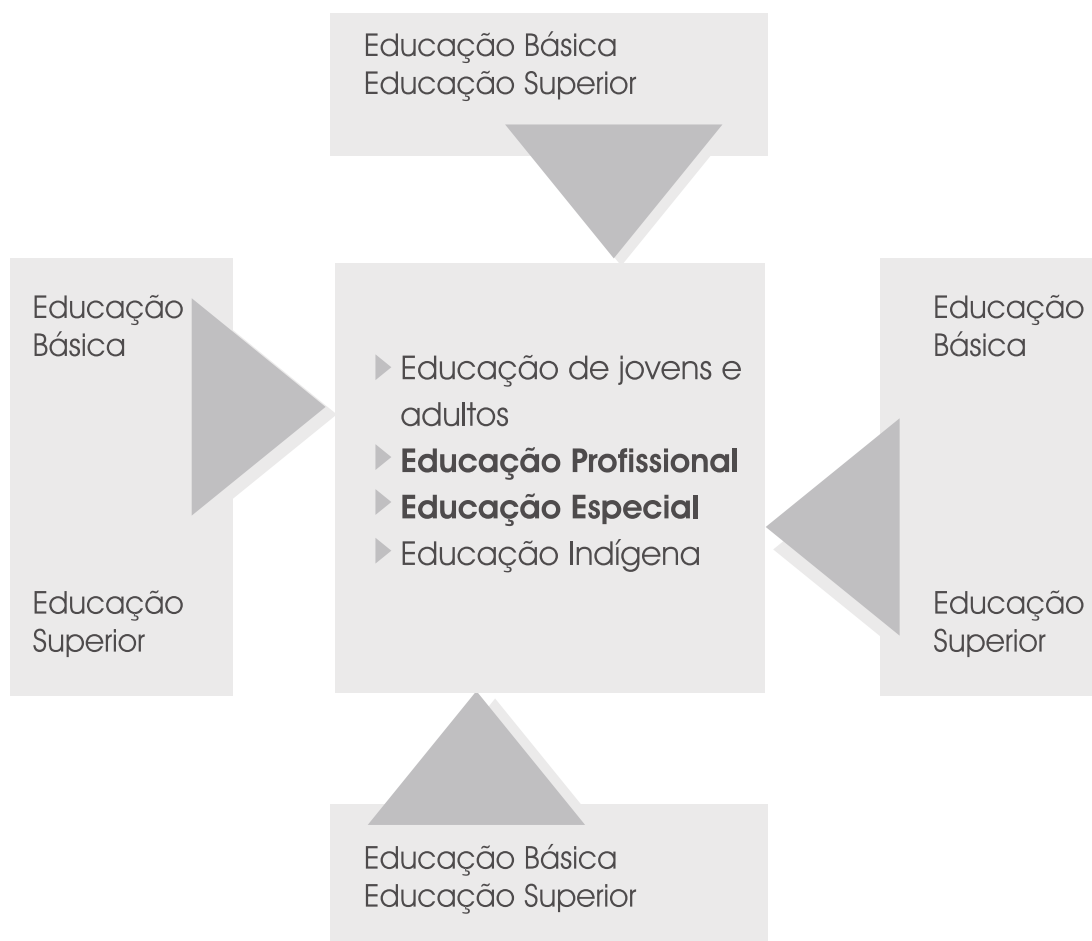
O desaguadouro natural da efervescência vivida no bojo da elaboração do Plano Decenal da Educação não poderia ser outro que não o reordenamento do Sistema Nacional de Educação, a partir da alteração de toda a organização dos diferentes ciclos e de uma nova concepção de educação básica, passando-se a trabalhar com a seguinte estrutura formal do sistema, de acordo com a LDB:

Estrutura do Sistema Nacional de Educação - Lei 9.394/96

Níveis	Subdivisões	Duração	Faixas Etárias
Educação Básica	Educação Infantil - Creche - Pré-escola	4 anos 3 anos	De 0 a 3 anos De 4 a 6 anos
	Ensino Fundamental (obrigatório)	8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino Médio	3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior		Variável	Acima de 18 anos

Fonte: Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Ao lado dos dois níveis estruturantes do Sistema Educacional Brasileiro, a LDB trouxe quatro modalidades especiais de ensino, com repercussões diretas sobre a organização e gestão da escola e sobre a própria prática pedagógica. São elas:



Fonte: Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

As modalidades educativas perpassam os dois níveis estruturantes de organização do ensino. Assim, de um lado, como ordenamento legal, estão necessariamente vinculadas às diretrizes e aos parâmetros curriculares do nível correspondente e, de outro, como concepção operativa, devem estar ordenadas de tal sorte que, a todos os alunos conforme o caso, seja dada a possibilidade de aprender, o que supõe uma escola "onde caibam todos" (CARNEIRO, 2000), na perspectiva de uma educação inclusiva.

A conseqüência desta nova política de educação foi a valorização da idéia de projeto político-pedagógico, de responsabilidade da comunidade escolar que, partindo sempre do pressuposto da diversidade dos sujeitos, passa a desenvolver e a incorporar a nova cultura da rehumanização da aprendizagem. Ou seja, a chamada "ratio-tecnica" vai cedendo lugar a "ratio-politica" (MENDES, 1983). Tudo isto vai-se encorpando, baseando-se em um feixe de princípios de organização estrutural (ordenamento jurídico, sistemas de ensino e escola) e de prática pedagógica (relações no interior da sala de aula, sistemas de avaliação, permeabilidade dos programas e envolvimento da comunidade).

Estes princípios de ação podem ser assim visualizados:

- Educação democrática e organização flexível para a prática de um ensino inclusivo.
- Autonomia da escola.
- Identidade dos indivíduos.
- Interdisciplinaridade e inteligências interpessoal e intrapessoal.
- Diversidade biosociocultural.
- Avaliação propositiva e não excludente.
- Pluralidade dos aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem.
- Multiplicidade das inteligências.
- Cooperação interinstitucional e alianças estratégicas.
- Etnografia escolar e aprendizagem significativa.

Implementado o quadro de reformas do Sistema Educacional Brasileiro, evidenciaram-se três tipos de circunstâncias de mudança que foram, rapidamente, conformando uma nova situacionalidade para os alunos que procuravam os serviços educacionais, como se pode ver:

QUADRO 1 Foco: Educação Básica

- Avanço das políticas de universalização do ensino fundamental. Entre 1991 e 2000, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%.
- Expansão da matrícula de 5^a a 8^a série – cerca de 23%, no período 1994/1998.
- Avanço qualitativo do ensino fundamental, com a tendência marcante de correção acelerada da distorção idade/série.
- Evolução drástica da matrícula do ensino médio, com expansão vertiginosa de 10,8% ao ano, no período 1994/1999.

- Redução das desigualdades regionais, tanto no acesso à educação como na melhoria da qualidade da oferta das modalidades de ensino.
- Ampliação do processo de "municipalização" do ensino fundamental e de "estadualização" do ensino médio, como, aliás, determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que, ao lado da Emenda Constitucional nº 14 - instituinte do FUNDEF - foi responsável pelo reordenamento legal do sistema educacional brasileiro.
- Redução do analfabetismo, através da ampliação do acesso ao ensino fundamental que funcionou como eficiente estratégia.
- Programas intensos de formação e de treinamento de professores e de profissionais de educação, com o apoio de recursos tecnológicos avançados, como a **TV Escola** e o próprio **Programa Nacional de Informática na Educação** (Proinfo). Aqui, convém lembrar que a prioridade para a formação de professor deverá estender-se até 2007, ano em que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), todos os professores deverão ter curso superior.
- Ampliação do programa de distribuição do livro didático, atingindo todos os alunos de 5ª a 8ª série.
- Expansão de programas de educação de jovens e adultos, objetivando propiciar oportunidade de aprendizagem a todos aqueles que não tiveram acesso ao ensino, na idade própria.
- Ascensão educacional das mulheres. A discriminação de gênero no Brasil, no tocante à matrícula na escola regular, está superada, embora "...a incidência de taxas mais elevadas de abandono escolar entre crianças e adolescentes do sexo masculino seja preocupante". (SOUSA, 2000). Para enfrentar este problema, o Governo Federal criou os programas de renda mínima e de combate ao trabalho infantil.

QUADRO 2 Foco: Plano Nacional de Educação

Em decorrência de exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (art. 9º), o Plano Nacional de Educação, aprovado depois de longos debates e de algumas circunstâncias conflitivas na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, representou a culminância de um processo de prontidão permanente da sociedade brasileira em relação às questões educacionais.

O Plano representa um avanço importante para o País, embora tenha que se reconhecer que muitos dos vetos feitos reduziram o seu alcance social. Sua particular relevância está na definição de metas e objetivos, o que, no mínimo, significa saber a direção para a qual a educação do País vai se projetar.

O Plano está construído em três eixos que correspondem, por sua vez, aos próprios objetivos gerais da educação, como se pode depreender:



O Plano Nacional de Educação dá ao funcionamento dos serviços de educação uma visão sistêmica das formas de operacionalidade, referenciadas aos níveis e às modalidades de ensino, definindo claramente:

- Magnas prioridades nacionais para a educação e definição dos macroobjetivos do ensino.
- Diretrizes, objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino, incluindo, também, os aspectos referentes à formação dos professores e à valorização do magistério, ao financiamento e à gestão do ensino.

No que diz respeito às modalidades educativas, é relevante perceber que a estrutura normativa emergente, foi extensiva na abrangência e intensiva na verticalização dos campos de organização da aprendizagem específica.

Todas as quatro modalidades educativas incluídas na LDB (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena) passaram a ter diretrizes específicas de nível nacional, o que significa que, de fato, o legislador assumiu que "...a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo". (PAULO RENATO SOUZA, 2001, p.5). Nesse contexto, vejamos as linhas-mestras da Educação Profissional e da Educação Especial, decorrentes de diretrizes normativas, no âmbito da emergência do novo ordenamento legal da educação nacional.

Educação Profissional, normatividade e alcance social

O pressuposto legal básico no campo da Educação Profissional é que a formação para o trabalho exige níveis crescentemente elevados de educação geral. Distancia-se, portanto, o legislador, da idéia de uma formação para o trabalho reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas.

Por outro lado, o legislador pôs em evidência a educação profissional não como modalidade de ensino médio, mas como um processo de educação continuada que se estende ao longo de toda a vida do trabalhador-cidadão. Em decorrência, prevê-se a integração de dois tipos de aprendizagem: a formal e a não-formal. A primeira adquirida em instituições especializadas e a segunda adquirida por diferentes meios, inclusive no próprio trabalho. Neste sentido, o estabelecimento de parcerias entre os sistemas de ensino e a iniciativa privada, passa a constituir estratégia essencial para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.

Neste novo horizonte legal, cabe destacar três grandes focos de ação:

- Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada da rede de instituições de educação profissional, de modo a ampliar a oferta de cursos de diferentes níveis, para a população em idade produtiva.
- Estabelecer, com a colaboração do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho, das Universidades, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, da Rede Federal de Escolas Técnicas, dos Sindicatos, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e da iniciativa privada programas de ensino, de formação de formadores para a educação profissional e tecnológica.

- Repotencializar a rede federal de educação tecnológica a fim de que funcionem como centros de referência nas respectivas unidades federadas, intitucionalizando o conceito pleno de educação democrática e de programas integradores e inclusivos de ensino.

Educação Especial, normatividade e alcance social

O pressuposto básico no campo da Educação Especial é que a pessoa com necessidades educacionais especiais precisa ter à sua disposição uma política objetiva de acesso à educação, por meio de ações compartilhadas da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e do segmento comunitário.

O legislador lastreou esta política no campo socioeducativo. Ou seja, no campo social, é imperativo o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos individuais e como cidadãos coletivamente integrados na sociedade. No campo educativo, por outro lado, é necessária a conformidade material dos ambientes, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, dos equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação docente e de membros de equipes interprofissionais. Aqui, a ação deve ser de mão dupla: da parte das escolas da rede regular, o funcionamento escolar deve ter uma dimensão integradora, inclusiva e permeável à diversidade dos alunos; da parte das escolas especializadas, a política de inclusão significa que elas orientem e ofereçam apoio aos programas de integração.

Neste novo horizonte legal, cabe destacar os sete focos do agir:

- Integrar/incluir o aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Caso não seja possível, em decorrência do quadro de necessidades típicas do aluno, disponibilizar o atendimento em classes e escolas especializadas.
- Ampliar o regulamento das escolas especiais, para que prestem apoio e orientação, ultrapassando, portanto, o atendimento específico.
- Melhorar a qualificação dos professores, por meio da expansão da oferta de cursos de formação/especialização pelas instituições formadoras.
- Promover a oferta sistemática de cursos de formação especial, nos diferentes níveis de ensino.
- Disponibilizar programas flexíveis e diversificados de ensino, visando atender ao largo espectro das necessidades especiais, bem como a diversidade das realidades locais e regionais.
- Desenvolver materiais/livros didáticos e equipamentos específicos que ensejem uma aprendizagem funcional para a pessoa com deficiência.
- Conceber diretrizes e agendas de ação, articuladas, complementares e cooperativas com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais e voltadas:
 - a) para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional destinados a alunos especiais;
 - b) para a inserção desses alunos no mercado de trabalho; e,
 - c) para a definição de condições de terminalidade para aqueles alunos que não puderam alcançar níveis superiores de ensino.

Pode-se dizer que o reordenamento da educação nacional a partir de 1996, com a Lei nº 9.394/96, se opera no âmbito de um quadro de consolidação do Estado democrático e como resposta às demandas das novas tecnologias e às mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos. Estas demandas exigem que a escola possibilite aos alunos sua inclusão à sociedade do conhecimento, nas dimensões essenciais da cidadania e do trabalho. Para tanto, a educação básica deve desalojar, do seu currículo, o ensino descontextualizado, compartimentado e baseado em grades de informações. Ao contrário, deve trabalhar e construir a aprendizagem com base nos focos:

A reforma da Educação Profissional busca responder a dois referentes que decorrem da planetarização da economia: a trabalhabilidade e a empregabilidade. A primeira remete à idéia de alguém deter a capacidade de desempenho no trabalho com eficiência, eficácia e efetividade. A segunda diz respeito à condição de alguém propugnar por um posto de trabalho e, além disto, preservar-se no emprego.

Da significação: toda aprendizagem deve ter sentido para a vida.

Da contextualização: toda aprendizagem deve ocorrer enraizada no cotidiano do aluno.

Da interdisciplinaridade: toda aprendizagem deve ser processual.

Da resolubilidade: toda aprendizagem deve ser objetivada em soluções, descobertas, invenções e processos de facilitação do existir, do viver e do agir.

Da situacionalidade: toda aprendizagem deve incentivar o desenvolvimento do raciocínio e a aplicação das emoções, visando ampliar à capacidade de aprender.

BALIZAMENTOS E MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em decorrência do enfoque globalizador, emerge um paradigma pedagógico que migra do território dos conteúdos para a geografia curricular das competências.

A laboralidade, expressão conceitual da dimensão produtiva na vida social e, em consequência, na própria cidadania, constitui objetivo basilar da Educação Profissional. A centralidade desta modalidade educativa encorpa-se no processo de apropriação das condições para a geração de produtos e serviços, em situações permanentemente mutáveis e instáveis.

No entanto, para não confundir Educação Profissional com mero treinamento, convém ter presente sempre que a Educação Profissional, enquanto modalidade educativa, deve estar articulada com a Educação Básica. No caso da Educação Profissional de nível técnico, ela é complementar ao Ensino Médio. Assim, as competências básicas, asseguradas pela Educação Básica, são imprescindíveis à formação profissional, fazendo-se supor que, caso o aluno delas se revele despossuído, possa recuperá-las em etapas ou módulos de nivelamento, sobretudo, levando-se em conta as atuais condições e os resultados ainda insatisfatórios da educação chamada geral (RCNEP, 2000).

Por outro lado, cumpre considerar a dimensão polivalente de algumas áreas profissionais comuns e cuja natureza interprofissional conforma-se à preparação geral para o trabalho. O lastro desta multiprofissionalidade pode encontrar-se na própria educação básica.

Na verdade, é o contexto particular das diferentes realidades, seja do indivíduo, seja da demanda produtiva, que deve configurar o projeto educacional. Ou seja, as situações profissionais, tanto no tocante à formação, quanto no tocante à execução de atividades educacionais, exigem instituições abertas à diversidade da demanda e, sobretudo, permeáveis ao direito individual de construção de um itinerário formativo compatível com identidades diferenciadas.

Com o deslocamento do foco da ação educativa do ensinar para o aprender, os currículos dos cursos de Educação Profissional deixam de estar centrados em conteúdos e, em decorrência, afastam-se da idéia de organização em grades curriculares. A ênfase transfere-se para aquisição e o exercício de competências, estas articuladoras de conhecimentos. Nesta perspectiva, os métodos e as técnicas de ensino/aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento de um itinerário formativo, interligado permanentemente com os contextos polimodais do mundo do trabalho.

Para o sucesso do novo horizonte da Educação Profissional convém assumir, de partida, que a adoção de conceitos e de novos fundamentos se impõe, de um lado, como necessidade de compatibilização com a idéia de trabalhabilidade, tal qual ela se apresenta na sociedade contemporânea e, de outro, como captação de tendências de sua plasmação no futuro.

No âmago do novo paradigma da Educação Profissional, o conceito de competência emerge como energia condutora dos currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas (RCN de Nível Técnico, BsB, MEC/SEMTEC/2000).

A reorganização da Educação Profissional se opera com base em duas grandes vertentes:

A articulação de concepções

A articulação de instrumento

Esta articulação bipolar tem seus fundamentos no binômio eqüidade/inclusão. Binômio responsável pela definição de focos de relevância na construção de uma agenda de ações compartilhadas, envolvendo **educação especial e educação profissional**.

A eqüidade implica na disponibilização de condições iguais de entrada para todos e, também, de condições iguais de saída – com qualidade – para todos. Para tanto, é mister identificar pontos endógenos de estrangulamento e desenvolver estratégias gerenciais que contemplem:

Alianças estratégicas

Parcerias

Acessos diferenciados

A inclusão, por seu turno, implica na oferta de ensino em diferentes níveis e sob diferentes formas, possibilitando a universalização do acesso.

Em ambos os casos (eqüidade/inclusão), as escolas devem alinhar conteúdos e metodologias plurais, capazes de restaurar a dimensão formativa do currículo como instrumento de desenvolvimento de competências e de habilidades e, portanto, de multiplicação de espaços de inserção social. Em outras palavras, significa dizer que a escola convencional deve acrescentar às suas funções instrucional, socializadora e preparadora para o mundo do trabalho, uma outra voltada ao estímulo de inteligências. Na verdade, a ausência da elasticidade institucional é conseqüência do fenômeno da inapreensibilidade da escola, que tem dificuldade de aprender a trabalhar com a singularidade dos alunos. Daí, decorre, a opacidade dos seus programas e das soluções encontradas para o ensino.

Para trabalhar nesta perspectiva, as escolas e centros de educação profissional devem se reorganizar em três direções, a saber:

A Fazer o seu desmuramento virtual:

- Abrir-se para a vida;
- Extroverter-se para colher e valorizar as diferenças;
- Multiplicar-se em espaços sociais;
- Dessacralizar os conteúdos curriculares;
- Acolher linguagens diferentes;

- Estimular a integração de ações com mecanismos explícitos de aprimoramento de aspectos da interdisciplinaridade; e,
- Enriquecer as formalizações conceituais com dimensões pedagógicas multirreferenciadas.

B Assumir-se como uma comunidade de interesse:

- Trabalhar com alternativas de resposta;
- Preocupar-se não só com os que estão dentro, mas com os que poderiam estar;
Captar a internalidade dos alunos: ajudá-los no processo de autoconhecimento, de desenvolvimento pessoal e de rastreamento permanente de sua estrutura subjetiva;
- Responder às demandas e aos interesses individuais; e,
- Aprender a individualizar o contato com o aluno.

Compreender que o ensino não é nem um currículo fechado nem um programa pré-estabelecido, mas todo o processo de condição da aprendizagem:

C

- Conhecer os marcos e referências individuais;
- Descobrir o estilo de aprendizagem preferido;
- Valorizar o repertório individual; e,
- Criar e agregar círculos de cooperação.

Possibilitar a "deslinearidade" da organização (despadronização da escola), de acordo com os fundamentos contidos nas DCNEM, a saber:

- a) a política da igualdade;
- b) a ética da identidade; e,
- c) a estética da sensibilidade.

A legislação da Educação Profissional está voltada para oferecer respostas concretas de como se pode e de como se deve operacionalizar a relação educação e trabalho produtivo através do processo escolar. Esta relação tem-se constituído em enorme desafio histórico para a rede escolar, organizada e operada, quase sempre, na perspectiva de trabalhar esquemas e processos educacionais desencarnados da cidadania concreta do aluno e, por extensão, do mundo do trabalho.

Os princípios orientadores do funcionamento da escola à luz dos novos textos legais, no âmbito da Educação Profissional, são:

- a igualdade como um direito, viabilizado institucionalmente;
- a ética da identidade;
- a cidadania produtiva;
- a articulação entre os diferentes sistemas de ensino;
- a complementaridade interinstitucional;

- as alianças estratégicas escola/mundo empresarial/sindicatos;
- a gestão escolar compartilhada, envolvendo segmentos da comunidade;
- as aprendizagens resolutivas;
- os programas de ensino flexíveis; e,
- a avaliação não pelos conteúdos isolados, mas pelas competências desenvolvidas.

Estes princípios estão encorpados na legislação, em dispositivos que traduzem uma nova ética de gestão do aparelho escolar (BOURDIEU) e são referenciados pelo fundamento do que se denomina de diversidade criadora (UNESCO, 1997).

Como assinala importante documento desta agência internacional, a emergência da cultura cívica global parece suscitar novos elementos normativos por toda parte. E arremata: "A idéia de Direitos Humanos constitui uma norma de conduta política firmemente estabelecida ..."

Estes princípios inspiradores iluminam toda a legislação da Educação Profissional a partir da LDB e do Decreto nº 2.208/97 e resgatam, sob o ponto de vista da formulação legal, a relação imperiosa entre educação e trabalho. Neste sentido, cabe, à escola, oferecer apoio para que cada aluno desenvolva as competências necessárias para a realização do seu projeto de vida. Somente assim, será possível transformar o estudante trabalhador em trabalhador estudante, assegurando-lhe as condições para enfrentar os grandes desafios do mundo do trabalho, instalado no amplo espaço da sociedade do conhecimento.

O conjunto de dispositivos legais e de marcos normativos do campo da Educação Profissional requer, para seu inteiro entendimento, que o indivíduo e a escola conheçam as condições objetivas para um itinerário formativo e realista.

O Decreto nº 2.208/97 define três níveis de organização dos cursos de Educação Profissional, a saber:

NÍVEL BÁSICO: Destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.

NÍVEL TÉCNICO: Destinado a proporcionar habitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado em forma estabelecida por este decreto.

NÍVEL TECNOLÓGICO: Corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Estes diferentes níveis de ensino devem estar abertos a qualquer pessoa que os procure, preenchidas, evidentemente, as condições legais.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico definem vinte áreas profissionais, sendo:

- Agropecuária
- Artes
- Comércio
- Comunicação
- Construção Civil
- Designer
- Geomática
- Gestão
- Imagem Pessoal
- Indústria
- Informática
- Lazer e Desenvolvimento Social
- Meio Ambiente
- Mineração
- Química
- Recursos Humanos
- Saúde
- Telecomunicações
- Transportes
- Turismo e Hospitalidade

Esta concepção legal de cursos de vários níveis e de diferentes áreas aponta a necessidade de cada escola de Educação Profissional trabalhar com uma organização de ensino aberta e flexível, ou seja, capaz de receber alunos de perfil variado. Inclusive, alunos que precisam de rotas particulares e estritamente pessoais para desenvolverem a aprendizagem. Este é o caso típico de alunos com limitações e com distúrbios de aprendizagem.

No caso das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a realidade mostra que as escolas, independentemente da esfera administrativa em que se situam (públicas: federais, estaduais e municipais; ou privadas) revelam pouca sensibilidade para acolher esse aluno, embora, no discurso pedagógico e gerencial, afirme-se o contrário.

Na verdade, as dificuldades das escolas residem na falta de uma cultura organizacional operada a partir do aluno e não dos programas de ensino, aos quais o aluno deve se curvar, dentro de um princípio de padronização orgânica. De acordo com este princípio, a escola se organiza igualmente porque deve buscar resultados iguais. Esta visão é a negação do próprio sentido de educação, cuja finalidade precípua, como diz Freire (1982, p.24), deve ser ajudar as pessoas ao exercício de sua expressividade humana.

Para atuarem nesta perspectiva, os Sistemas de Ensino e as estruturas escolares devem compreender que a radical pertinência da escola, enquanto instituição social, reside em ilustrar o princípio de unidade/diversidade em todas as esferas, como assinala Morin (2000, p.55).

Os programas, cursos e as agendas escolares devem, portanto, contemplar esta possibilidade de uma organização para o conviver com os diferentes , pois, "... a pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida (CANDAU, 2000, p.13).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: FACES E INTERFACES

A Educação Especial, entendida "como aquela projetada para sujeitos em situação de deficiência (...)" (LEPOT; FROMENT e MERCIER, 1999, p.9), tem evoluído grandemente, no mundo inteiro, nos últimos tempos. No caso do Brasil, é essencial compreender a linha de evolução seguida, máxime na última década, quando um conjunto de iniciativas da sociedade terminou por gerar o ambiente favorável para a emergência de uma rica e fecunda legislação no campo focal dos direitos fundamentais da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais.

Em nível de Governo Federal, é imperioso reconhecer a ação afirmativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, cuja programação de atividades, ao longo dos últimos anos, tem sido fortemente tomada por iniciativas voltadas, de um lado, para a busca da quebra de paradigmas no alinhamento condutual da rede escolar e, de outro, por uma agenda afirmativa de construção de uma lógica de intensificação do princípio de uma só escola para todos (GADOTTI, 1990), ou seja, a relação Educação Profissional/Educação Especial passa necessariamente pela apropriação operativa da idéia de educação inclusiva.

A operacionalização da idéia de educação inclusiva, nos vários níveis de oferta da educação profissional, parte da construção da resposta institucional à seguinte questão central:

QUEM É O SUJEITO NÃO DO ENSINO, MAS DA APRENDIZAGEM?

O sujeito da aprendizagem é o aluno e "sua circunstância" (ORTEGA e GASSET). Ou seja, e sua diversidade.

À instituição escolar cabe desenvolver, a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídicos legais disponíveis, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, a partir de quatro diferentes níveis:

Currículo: O currículo é o lugar organizado e instrumentador da singularidade do sujeito. O currículo não deve servir para enquadrar saberes, senão, para trocar saberes.

Gestão: O princípio essencial da gestão da escola é construir uma escola em que cada um tenha o direito de ser cada um. Neste caso, o papel do corpo diretivo é assegurar, na materialidade do ambiente e na abstração dos processos administrativos, os meios para que os professores possam desenvolver os compromissos metodológicos, políticos e sociais da escola.

Metodologias: Nossas escolas têm dificuldades para se libertarem de imagens aprisionadas de si mesmas.

POR QUE ISSO ACONTECE?

- Porque a ênfase dos recursos metodológicos está no que deve ser ensinado e, não, em quem deve aprender.
- Porque não há uma preocupação em adequar o nível de complexidade do conteúdo ao ritmo dos alunos.
- Porque todo o aparato do ensino está montado para cancelar a aprendizagem por meio de ritos formais (repetição, standardização, padronização, verificação etc.).
- Avaliação: Uma educação despossuída de sentimentos – vazada numa racionalidade instrumental – tem dificuldades operativas de ser pautada por critérios de assimetria. De fato, na avaliação, há uma tendência de se enquadrarem todos os alunos numa ordem institucional aparente.

Para que as instituições dedicadas à Educação Profissional possam acolher o aluno com necessidades educacionais especiais é mister que elas trabalhem, em toda a sua programação de cursos, com o conceito de pluritemporalidade. Isto implica em:

- Compreender os diversos tempos do aluno.
- Aprender, curricularmente, a dimensão provisória do saber organizado.
- Irrromper o conceito físico de tempo e enraizar a aprendizagem nas circunstâncias plurais de cada um, construindo respostas às questões:
 - Quais são os compassamentos possíveis?
 - De que forma os ritmos individuais estão tendo o adequado suporte institucional?
 - Quais são os esquemas de gradualidade de organização da escola para atender a este aluno?
 - Qual o nível de preocupação dos professores com a questão essencial da pertinência do conhecimento?

De fato, se a sala de aula é o lugar da aprendizagem sistematizada, por excelência, tem sido, também, o lugar de excludências ao não possibilitar que, a cada aluno, seja assegurado o direito de trabalhar com estratégias próprias de aprendizagem. Aqui, vale lembrar que todo o corpo de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e toda a legislação decorrente focam a urgência de reformas menos programáticas e mais paradigmáticas na organização escolar.

O direito à individuação impõe à escola quatro questões básicas:

- I - A quem cabe a centralidade da aprendizagem?
- II - Como assegurar espaços institucionais ao direito de cada um conservar ou adquirir a pilotagem sobre sua própria existência?
- III- Como possibilitar a construção jurídica e social dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, no âmbito da Educação Profissional?
- IV- Como assegurar espaços institucionais para a construção de uma identidade própria?

Estas quatro questões remetem o compromisso organizacional da escola para uma atuação sobre a dimensão social da aprendizagem e, portanto, sobre uma evolução cognitiva que não caminha à luz de conhecimentos abstratos, mas, ao contrário, de forma sempre contextualizada e focada na construção identitária dos alunos.

As respostas a estas indagações, todas elas de profunda pertinência educativa, exigem focos de ação, assim, ser sumarizados:

- a) Trabalhar com programas flexíveis e, portanto, permeáveis às mudanças e à pluralidade dos indivíduos, detentores de singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas e culturais. É a este complexo mundo individual e à própria escola que Morin (2000, p.55) dirige a sua observação: a educação deverá ilustrar este princípio de unidade / diversidade em todas as esferas.
- b) Adotar critérios multidiretivos para a abordagem dos conteúdos. Isto quer dizer:
 - I. Ampliar, valorizar e reconhecer diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento.
 - II. Favorecer diferentes ecossistemas educacionais.
 - III. Estimular práticas socioculturais e educativas de caráter presencial e/ou virtual.
 - IV. Estimular aprendizagens sistemática e assistemática.
- c) Compreender que a escola, mais do que um edifício, é um espaço aberto e luminoso de aprendizagem e que os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. Em consequência, a pluralidade de espaços, tempo e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida (CANDAUI, 2000, p.13).
- d) Investir no projeto escolar como um mecanismo de:
 - despadronização;
 - diferenças e de autonomias;
 - identidades e alternativas metodológicas variadas; e,
 - avaliação de "performance" e, não, de conteúdos soltos.

Com base nessas diferentes dimensões, fica mais fácil desenvolver programação de educação profissional para o aluno com necessidades educacionais especiais, a partir dos dispositivos legais atuais.

O aluno "especial" deve poder evoluir em sua individualidade e não apenas no avanço do programa. Isto implica em desenvolver competências e habilidades individuais que lhe assegurem autonomia de movimentos e meios de se afirmar socialmente. Ou seja, se afirmar pelo trabalho.

O aluno com deficiência não é um impossibilitado, mas um diferente. Por isso, convém anotar que a categoria conceitual "aluno com necessidades educacionais especiais" é polissêmica e, portanto, carregada de desafios epistemológicos.

Da parte da escola, é fundamental abandonar a visão superficial do "especial" para mergulhar numa epistemologia do "especial" ancorada no reconhecimento da heterogeneidade do "especial" com sua diversidade de:

- a) necessidades;
- b) limitações; e,
- c) projetos.

Este quadro de referentes estruturadores (necessidades, limitações e projetos) deve ser trabalhado pela organização escolar a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídico-organizacionais disponíveis. A idéia básica é organizar cursos e programas de Educação Profissional que garantam a ampla acessibilidade formativa aos alunos com necessidades educacionais especiais. Estes cursos e programas devem resultar da construção de consensos político-pedagógicos entre redes de apoio à sustentabilidade do processo inclusivo. Neste sentido, o desenvolvimento de estratégias de reorganização administrativa visando à elasticidade de programas de ensino passa, também, pelo desenvolvimento e construção de uma linguagem consensual entre os diferentes atores.

Esta perspectiva conceitual – organizativa postula uma extensa e intensa reorganização de cada escola, enquanto micro-sistema, para tornar toda a programação institucional inclusiva, o que subentende rever, reordenar e reposicionar os campos de:

Gestão: procedimentos.

Currículos: ordenamento.

Metodologias: polimodalidades.

Docentes: formação inicial e continuada.

Avaliação: processos múltiplos.

Recursos Técnicos: instrumentalização adequada.

Recursos Financeiros: financiamentos de programas e projetos.

A associação desses sete pontos vai resultar em um conjunto de diretrizes reveladoras da disponibilidade institucional para atuar em várias direções, a saber:

Horizonte da normatividade sistêmica – Valoriza a relevância e a urgência pedagógica com vistas a superar as limitações da burocracia evasiva e inibidora da criatividade educatica.

Horizonte da articulação orgânica – Valoriza esquemas de cooperação interinstitucional, de alianças e de atividades interdisciplinares.

Horizonte do alinhamento de consensos – Valorizar espaços de negociação pedagógica, voltados para a construção de agendas de efetividade entre educação especial e educação profissional.

Horizonte de resultados educativos socialmente relevantes – Valorizar programas de Educação Profissional para o aluno com deficiência – em suas realidades múltiplas. Programas que tenham características próprias por serem:

- a) conclusivos;
- b) resolutivos;
- c) sociocomunitários; e,
- d) catalisadores.

À luz desses aspectos dimensionadores da qualidade educativa dos cursos propostos, deve-se organizar o painel da programação interinstitucional, referenciado a um esboço técnico-legal que tenha a conformidade possível, dentro das alternativas a curto, médio e longo prazos.

Todas essas possibilidades legais de organização de cursos de Educação Profissional para o aluno com necessidades educacionais especiais supõem que se resolva uma questão inicial e crucial, porque viabilizadora de projetos. Tal questão diz respeito aos aspectos financeiros, tanto para a oferta inicial de cursos, quanto para a sustentação financeira de programas.

Na verdade, estes recursos são essenciais para investimentos em:

- a) adequação de áreas físicas;
- b) aquisição de material didático;
- c) capacitação inicial e continuada de docentes e de pessoal de apoio;
- d) compra de equipamentos específicos e de laboratórios de informática;
- e) aquisição de bibliografia especializada; e,
- f) produção e disseminação de documentos técnicos e de experiências exitosas na área.

Por fim, vale destacar que, em qualquer situação, a organização e a oferta de cursos de Educação Profissional, para atender a diversidade de demanda das pessoas com deficiência, devem corresponder aos seguintes registros:

1. A escola precisa abandonar a visão circunstancial do "especial" como um problema intransponível na sala de aula.
2. O aluno "especial" deve ser enxergado como detentor de uma cidadania em construção. Isto implica em lhe possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades individuais que lhe assegurem autonomia de movimentos e meios de ele se afirmar socialmente.
3. Cada escola, enquanto Centro de Referência, deve abrir-se às questões de pertinência institucional e montar (conceber, organizar e executar) uma AGENDA que defina:
 - I- **Atividades** – Que programas vamos oferecer?
 - II- **Vinculações** – Quem vai trabalhar (instituição) e com que vamos trabalhar (alianças estratégicas)?

- III- **Ambiências** – Onde vamos trabalhar?
- IV- **Metodologias** – Como vamos trabalhar?
- V- **Meios e recursos** – De que vamos precisar?
- VI- **Aferição de resultados** – Como vamos avaliar?
- VII- **Cronograma** – Quando vamos executar?
- VIII- **Relatórios de progresso** – Que etapas devem ser definidas como indicadoras de efetividade?

Somente desta forma o aluno com necessidades especiais vai poder evoluir adequadamente, em sua individualidade e não na simples busca de cumprir ou esgotar o programa escolar. Essencialmente, a instituição educativa deve propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências individuais que assegurem ao aluno autonomia para viver sua vida, realizando atividades laborais e trabalhos compatíveis com as suas singularidades.

Oferta e modelagens de cursos de Educação Profissional para o aluno com deficiência

Embora a legislação – especificamente o Decreto nº 2208/96 – defina claramente os tipos de curso oferecidos na Educação Profissional, convém anotar que, no interior de cada uma destas definições legais, há possibilidades de uma organização bastante flexível, de acordo com a realidade efetiva de cada instituição de ensino e a natureza das demandas existentes.

No caso de cursos de Educação Profissional para os alunos com deficiência, esta reserva legal é importantíssima, uma vez que enseja arranjos organizacionais diferenciados, a partir das condições efetivas da escola, seja em termos de infra-estrutura material (física e de equipamentos), seja em termos de capacidade e de qualificação do corpo docente.

Um desenho preliminar dessas possibilidades institucionais aponta nas seguintes direções:

I - CURSOS DE NÍVEL BÁSICO

Como os cursos são abertos a demandas de natureza múltipla e, para sua organização, independem de prescrições curriculares prévias e de nível de escolaridade dos demandantes, a sua concepção está fundamentada no princípio de total autonomia institucional para sua organizacional e oferta. Com base neste entendimento, recomenda-se que cada Escola Técnica ou Centro de Referência organize os cursos de nível básico através de UNIDADES DE APRENDIZAGEM. Este mecanismo possibilitará extrema flexibilidade à instituição e ao próprio aluno.

A UNIDADE DE APRENDIZAGEM é um bloco didático em que se associam os seguintes elementos: a) Conteúdos; b) Metodologias; c) Meios instrucionais (Espaços, materiais de apoio e infra-estrutura física em geral); d) Suporte administrativo.

A UNIDADE DE APRENDIZAGEM terá um tempo de duração compatível com os núcleos de habilidades a serem desenvolvidas e, sobretudo, com as potencialidades do aluno com deficiências.

Os contornos das UNIDADES DE APRENDIZAGEM são definidos pedagogicamente por mecanismos de negociação entre os atores envolvidos (professores, técnicos, pais ou responsáveis, especialistas da área psicomédica, etc.), a quem cabe também assentar as bases

para esta negociação pedagógica no âmbito da natureza e do grau de comprometimento, encorpados nas limitações pessoais que o aprendiz apresenta.

Essas diferentes dimensões baseadas na apreensibilidade institucional em relação ao aluno com necessidades especiais são elementos definidores da "formatação" do curso. Pode-se, porém, admitir como tempo razoável para a configuração de cada UNIDADE DE APRENDIZAGEM a carga horária de dez horas. Significa dizer, que cada Curso Básico será o resultado da soma de tantas UNIDADES DE APRENDIZAGEM. Este dimensionamento será definido em nível de cada instituição, dentro do princípio da autonomia escolar. Princípio este que, para ser adequadamente operacionalizado, deverá estar associado aos demais princípios legais da organização curricular, a saber: a contextualização, a interdisciplinaridade, a diversidade e a pertinência educativa. Por outro lado, estes princípios devem estar permanentemente sintonizados com os fundamentos políticos e pedagógicos da própria Educação Profissional, quais sejam: a) A ética da identidade; b) A estética da sensibilidade; c) A política da igualdade.

II - CURSOS DE NÍVEL TÉCNICO

Os cursos de nível técnico estão contingenciados por duas pré-condições: a) Áreas e currículos pré-definidos; b) Oferta concomitante ou seqüencial ao ensino médio.

Como os alunos com deficiência, que acorrem às instituições de Educação Profissional para a obtenção de algum tipo de qualificação profissional, não possuem, em sua maioria absoluta, o nível médio, é razoável pensar que, neste momento inicial, as Escolas e CEFET's envolvidos nos Programas TEC NEP vão ter uma demanda ainda reduzida para os chamados cursos técnicos de nível médio.

Independentemente, porém, do tamanho da demanda, urge que as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica acelerem os procedimentos de organização interna para receberem, em grau crescente de demanda desses alunos. Na verdade, a presunção de que a matrícula do alunos com necessidades especiais vai mudar rapidamente o perfil de evolução, assumindo velocidade crescente, decorre da pressão das empresas que, ameaçadas pela legislação e pela ação vigilante do Ministério Público, começam a alardear que não contratam pessoas com deficiência pela inexistência de mão-de-obra qualificada. As estatísticas apontam mudanças rápidas neste sentido. Segundo dados do Ministério do Trabalho, as empresas brasileiras preencheram, em 2000, 2.728 vagas e, em 2001, 10.388, com pessoas com deficiência e que tinham passado por programas de qualificação profissional.

Para viabilizar, de um lado, a oferta institucional e, de outro, o atendimento à demanda de perfil múltiplo e crescente, urge que as instituições envolvidas no TEC NEP flexibilizem rapidamente a organização dos currículos de nível técnico, pelo mecanismo da modularização. Assim, ao aluno da Educação Especial será dada a possibilidade de ele se matricular em cursos de Educação Profissional de nível técnico, atendendo as singularidades de sua situação que exigem, certamente, tempos e espaços diferenciados para a sua educação profissional.

A flexibilização organizacional desses cursos ensejará a aquisição de níveis agregados de qualificação. Esta estratégia vai possibilitar à escola preparar-se e preparar seus professores para um trabalho de pertinência pedagógica com os alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que lhes propiciará faces e formas de realização de uma programação de estudos e de aprendizagem compatíveis com a idéia de uma democratização efetiva do direito à educação, o que supõe reinventar a *Escola* (CANDAU, 2000), pondo-a na rota oposta de uma cultura institucional única, padronizada, homogênea, formal e excludente.

A Educação Profissional de nível técnico detém, nas instituições brasileiras, as formas mais cristalizadas de organização. Formas impermeáveis a mudanças, mesmo porque elas se remetem a histórias de reconhecido sucesso escolar. Por isso mesmo, é necessário compreender que as mudanças aqui passam por etapas mais lentas de novas apropriações pedagógicas. Este processo vai cobrir diferentes níveis de organização da escola, estruturados a partir das bases materiais do processo, das relações no interior do processo e das formas de representação do processo na mentalidade docente.

As referências organizacionais básicas que dão sustentação à cultura socioinstitucional dos estabelecimentos da Rede Federal de Educação Tecnológica deverão ser consideradas adequadamente para a nova organização das bases materiais, no bojo de uma educação inclusiva e de um ensino permeável à presença do aluno com deficiência.

Dimensões Conclusivas

Os conteúdos específicos de cada módulo ou disciplina devem ficar no âmbito da autonomia da instituição e do professor que os vai ministrar, sendo necessário, porém, ao definir tais conteúdos, esclarecer:

- a) Perfil de entrada do aluno/Competências que possui.
- b) Perfil de saída do aluno/Competências que vai desenvolver.
- c) Carga horária.
- d) Metodologias de ensino/aprendizagem.
- e) Modalidades de avaliação: imediata e posterior.
- f) Bibliografia e material complementar de leitura.
- g) Material a ser usado durante o curso.
- h) Total de Unidades de Aprendizagem envolvidas.
- i) Tipo de suporte administrativo de que vai necessitar.
- j) Apoio e acompanhamento na inserção no mercado de trabalho.

Este painel de informações é essencial para o estreitamento das relações professor/aluno, à medida que propicia a construção de rotas de aprendizagem compatíveis com o perfil do aluno e com as condições materiais objetivas existentes. As duas dimensões são importantes para a modelagem das questões de delimitação de espaços de tempo de aprendizagem, sem o que fica impossível trabalhar, pedagógica e significativamente, o conceito de ritmo de aprendizagem. Respeitar este ritmo é dever da escola e forma de valorização do aluno.

É precisamente esta possibilidade que Touraine (1998) denomina de "o direito à individualização". Para ele, este direito implica em cada escola de educação profissional abrir-se para possibilitar a construção jurídica e social do aluno com necessidades educacionais especiais no âmbito da Educação Profissional.

DOBRAS E DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS NO ÂMBITO DE UMA AGENDA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

A) Novos horizontes da capacitação docente

A capacidade docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação. Na verdade, a formação clássica do professor voltada para o simples cumprimento do programa, o respeito à carga horária e a manutenção da disciplina já não satisfaz as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade. Padrão que tem na liberdade e na autonomia das pessoas o princípio de seu funcionamento. Cada professor deverá tentar trabalhar a partir da representação dos alunos. Isto não significa buscar a explicitação destas representações e, a seguir, desprezá-las. O fundamental, como destaca Perrenoud, (2000, p.28) é *dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência*. Aqui, vale lembrar, também, o que diz Bachelard (1996, p.47), ao registrar que o docente, muitas vezes, tem dificuldades para *compreender que seus alunos não compreendem, já que perderam a memória do caminho do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazio*. Significa dizer que o colocar-se no lugar do aluno constitui, hoje, condição essencial para o exercício docente. Portanto, já não é suficiente que o professor tenha a memória de suas próprias aprendizagens. Uma prática pedagógica a partir da concepção dos alunos deve estar na centralidade da formação do professor.

Quando a gestão da formação docente é posta na perspectiva do professor de Educação Profissional, para o aluno com necessidades educacionais especiais, assume particularidades adicionais. Consistem estas particularidades em não supervalorizar a totalidade do processo, mas em criar mecanismos de favorecimento de progressão das aprendizagens por ciclos de estudos, unidades de aprendizagem e sucessão de tarefas, no âmbito dos três níveis legais dos cursos de Educação Profissional: curso de nível básico, de nível técnico e de nível tecnológico. Aqui, a diversidade de alunos e a autonomia dos sujeitos exigem que todas as atividades desenvolvidas tenham função estratégica, na acepção de Tardif (1992, p.17), ou seja, que sua concepção tenha sempre uma operação de longo prazo e que cada ação seja decidida em função da contribuição *almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um*.

B) Fundamentos epistemológicos da formação docente

A formação do professor coloca-se na perspectiva mais ampla das relações educação/sociedade. No interior deste eixo, posiciona-se a escola como instância escolhida pela sociedade para oferecer, de forma consistente e permanente, o que a lei denomina de educação escolar (LDB / 1996, art. 1º, §1º). Esta educação, intencionada e sistematizada, encontra, no professor, o ator privilegiado das ações coordenadas em sala de aula e na escola, o lugar para trabalhar os diversos conteúdos curriculares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e o seu pensamento crítico.

Pela ação motivadora do professor, a escola assegura a convivência fecunda de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, na moldura de uma permanente articulação curricular. Assim, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos encontram, no professor, o apoio e a assistência indispensáveis para que o aluno realize a permanente contextualização dos conteúdos das áreas disciplinares.

Desta forma, a articulação entre educação básica e técnica se opera a partir da adequada "gestão" da sala de aula a cargo do professor, cuja formação deverá considerar a especificidade do alunado. Neste sentido, cada programação formativa, seja em nível de formação inicial, seja em nível de formação continuada, deve estar aberta às múltiplas possibilidades do trabalho docente. Possibilidades que já não podem mais girar em torno de um aluno ideal e de um saber absoluto, ignorando-se, assim, para quem se ensina e para que se aprende certo conteúdo. A base da formação do professor e, portanto, de todo o processo de capacitação ao longo de uma vida, deve ser trabalhar, em qualquer circunstância, no processo educativo vinculado à vida.

Sugere-se que a capacitação docente para a atuação do professor no âmbito da Educação Profissional/Educação Especial seja estruturada em duas grandes etapas, aqui denominadas de blocos de formação para o trabalho pedagógico.

O primeiro bloco deve ser comum ao professor que vai atuar tanto nas Oficinas Pedagógicas, quanto no programa TEC NEP.

Este bloco comum deve conter:

- I- Disciplinas sociopedagógicas.
- II- Disciplinas de concepção de teorias de aprendizagem.
- III- Disciplinas de fundamentos da educação.
- IV- Disciplinas do campo da prática educativa.

O segundo bloco deve ser diferenciado. Assim, os professores que trabalham nas Oficinas Pedagógicas devem aprofundar seus estudos em:

- I- Legislação da Educação Profissional.
- II- Legislação da Educação Especial.
- III- Conhecimentos das deficiências e da superdotação.
- IV- Seleção e organização dos conteúdos de ensino.
- V - Educação profissional para alunos com necessidades educacionais especiais.
- VI- Competências e habilidades por área de deficiência e superdotação.
- VII- Desenho curricular por área de deficiência e superdotação.
- VIII- Gestão de educação profissional para o aluno com necessidades educacionais especiais.
- IX- Avaliação da aprendizagem no campo da Educação Profissional para o aluno com necessidades especiais.

A formação docente para aqueles que vão trabalhar nas Oficinas Pedagógicas deve estar orientada para a profunda compreensão deste espaço como uma geografia concreta, funcional e próxima do aluno e do seu aprender humano. É exatamente esta percepção que vai contribuir para que o aluno trabalhe nesse ambiente em sintonia permanente com seu sonho de emancipação. Este sonho mostra para o aluno o trabalho como a essência do seu projeto de vida.

Nesta perspectiva, o aluno com deficiência vai sentindo a Oficina Pedagógica como um laboratório de construção de soluções. Por isso, encontra no professor e na equipe técnica de apoio o respaldo para ir construindo um itinerário formativo que, mais do que responder às conformações da instituição onde está plantada a Oficina Pedagógica, deve corresponder ao desenvolvimento de estruturas organizacionais e operativas em que cada mínima atividade, cada pequena tarefa, se integra ao processo articulado de aprendizagem de conteúdos laborais, sempre dentro da percepção do sujeito aprendente. Como lembra Braibant (1999, p.113), a aquisição de competências e habilidades profissionais pelo aluno com deficiência tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para que o aluno vá tecendo uma narrativa diferente, porque respaldada na amplitude do desejo de viver situações de trabalho.

Por outro lado, para os professores que vão trabalhar com o aluno com deficiência na Rede Federal de Educação Tecnológica/Centros de Referência e considerando, sobretudo, a estrutura material, funcional e docente desses Centros, o esquema de formação deve partir da condição do pessoal docente que possui formação acadêmica avançada. Todos eles detêm, no mínimo, diploma de licenciatura e certificado de especialização. Neste caso, a capacitação deve ser oferecida por meio de unidades básicas de conhecimento específico/UBCE, envolvendo diferentes Unidades de Aprendizagem, tais como:

SEMI-PRESENCIAL

Unidade de Aprendizagem 1

- Legislação, Recomendações da OIT, Concepção, Conceito e Objetivos do programa TEC NEP, Conceitos essenciais, Glossário de terminologias da Educação Profissional e das áreas específicas (evolução histórica da Educação Especial, Conceito e metodologia de aprendizagem na Educação Profissional). Informações sobre mercado de trabalho e tendências de inovação tecnológica. Divulgação junto aos participantes da série editorial da Educação Especial da SEESP/MEC e de publicações da SEMTEC/MEC e da Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho.

PRESENCIAL

Unidade de Aprendizagem 2

- Educação Profissional - Como se dá o processo de organização e de oferta?
- Habilidades e Competências - Conceitos, Orientações Pedagógicas e Exemplos práticos por categorias de deficiência e superdotação.

Unidade de Aprendizagem 3

- Formação Profissional - O que é? Como acontece o processo de formação?
- Competências, Empregabilidade e Trabalhabilidade - Conceitos e exemplos.
- Colocação no mercado de trabalho - Processo, supervisão e acompanhamento de egressos.

Unidade de Aprendizagem 4

- Formação Profissional e Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Superdotação no Mercado de Trabalho. Fundamentos operativos da inclusão e estratégias de organização de cursos. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), com destaque para a inserção da educação profissional como dimensão relevante da Política Pública de Trabalho e Renda, que, por sua vez, é ferramenta indispensável a um processo de desenvolvimento justo, inclusivo, democrático e sustentável da sociedade brasileira.

Unidade de Aprendizagem 5

- Polimodalidades de Aprendizagens por categoria de deficiência ou superdotação e critérios básicos de organização do currículo.

Unidade de Aprendizagem 6

- Estruturação da Avaliação:
 - Tipos:
 - avaliação de entrada/perfil de entrada;
 - avaliação no processo/desempenho;
 - avaliação de saída/perfil de saída; e,
 - processo de composição de etapas avaliativas.

Em decorrência desta visão, algumas preocupações se impõem no redirecionamento do programa de capacitação dos docentes envolvidos no TEC NEP.

Três novos direcionamentos devem ser operados, a saber:

- I. Aprofundar os fundamentos teóricos da educação inclusiva.
- II. Conhecer e saber operar os princípios epistemológicos de cada área específica de conhecimento. Na verdade, devem ficar absolutamente claras, conforme o caso, questões como:

- A especificação do trabalho na área das altas habilidades.
 - A especificação do trabalho na área de deficiências físicas, de acordo com o grau de comprometimento.
 - A especificação do trabalho em um quadro de múltiplas deficiências.
 - A especificação do trabalho em quadro de deficiências mental, visual e auditiva.
- III. Desenvolver competências para promover estratégias de intervenção, que favoreçam interações sinérgicas nos sistemas de ensino, nas escolas e nos educadores.

O redimensionamento do programa de capacitação deverá, por conseguinte, contemplar o seguinte quadro de dimensões:

I. No âmbito da clientela:

- a) Qualificação acadêmica prévia da clientela.
- b) Modalidades de nivelamento.
- c) Níveis de perfil de entrada e de saída.
- d) Competências já adquiridas.

II. No âmbito dos conteúdos:

- a) Grau de conhecimento da legislação.
- b) Grau de conhecimento do TECNEP.
- c) Dimensionamento de competências a adquirir.
- d) Natureza e tipologias das disciplinas e das áreas de conhecimento.

III. No âmbito das metodologias:

- a) Uso de metodologias diversificadas.
- b) Uso de metodologias apropriadas a cada área de deficiência.
- c) Adoção de técnicas de ensino com o amplo envolvimento dos alunos.
- d) Desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento de "performance".
- e) Planejamento de programação de cada disciplina, área ou de um campo específico de atuação docente através do mecanismo de seqüências didáticas voltadas para a configuração dos ciclos de aprendizagem.
- f) Estabelecimento de pontos de conectividade entre as várias teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- g) Ênfase no equilíbrio entre capacitação individual e capacitação em equipe, de tal sorte que fique assegurada, de um lado, a "performance" individual dos profissionais, e de outro, a aprendizagem coletiva, por meio da qual dar-se-á uma troca de experiência e de enriquecimento mútuo.

O objetivo precípua desta gama de dimensões metodológicas, agindo integradamente, é precisamente o de uma aprendizagem que parta das representações dos alunos. De outra forma, em assim sendo organizados, os futuros cursos de capacitação possibilitarão que cada aluno estabeleça seu próprio balanço de competências já adquiridas e a adquirir e, em conseqüência, tenha condições de "pilotar" seu próprio programa de formação continuada.

Este aspecto é essencial porque se espera que cada professor domine bem os conhecimentos com que trabalha ou vai trabalhar, tenha as habilidades indispensáveis à organização e à transmissão destes conhecimentos e, por fim, seja capaz de, no caso de trabalho com alunos com deficiência, conhecer-lhes as particularidades educacionais, suas potencialidades e necessidades específicas.

Por fim, mudará o foco dos procedimentos de avaliação. De fato, passar-se-á a falar em avaliações, dado que pautadas por escalas diferenciadas. Esta perspectiva é fundamental porquanto, na educação em geral e na educação profissional do aluno com deficiência em particular, a questão da ética da identidade é componente hegemônico na definição da formulação dos programas de ensino e de esquemas de aprendizagem. Esquemas que abracem práticas pedagógicas condizentes com as demandas existentes. Somente assim, a escola poderá trabalhar cotidianamente princípios pedagógicos fundamentados em uma orientação inclusiva, o que supõe entender as formas inovadoras de trabalhar a aprendizagem e os mecanismos criativos de integração escolar e social de contingentes específicos de alunos.

C) Delineamentos básicos para uma redefinição e reorganização dos conteúdos de cursos de capacitação na Rede Federal de Educação Tecnológica

Os programas da capacitação docente, no contexto de TEC NEP, devem contemplar um feixe de princípios-ação comuns às várias áreas e, por isso, capazes de oferecer sustentabilidade à idéia básica de uma educação inclusiva, compartilhada e resolutiva. Na verdade, não se trata de "generalizar" uma série de estratégias didáticas, senão de implicar uma postura pedagógica capaz de perceber as diversas dimensões concretas da ação educativa inclusiva.

Trata-se de preparar e mobilizar toda a potencialidade da escola para enfrentar, cotidianamente, a violência da exclusão. Para isto, é necessário que os professores compreendam, já no bojo de sua formação e no interior dos programas de capacitação, que não há educação sem articulação e que todo processo de articulação é dialético.

São os seguintes os princípios-ação que devem respaldar o planejamento dos cursos/módulos/disciplinas e, portanto, dos programas de capacitação e da própria organização do ensino no âmbito do TEC NEP:

Trabalhar a capacitação docente na perspectiva de vivenciar a inclusão como princípio pedagógico e como fundamento de organização da escola. Neste sentido, o curso de capacitação é uma seqüência de um programa de formação continuada.

Operacionalizar a programação de cada disciplina / módulo / curso à luz da valorização do princípio da diversidade, nutriente do paradigma educacional que reconhece os alunos com necessidades educacionais especiais como seres únicos, com características, necessidades e interesses próprios.

Organizar os espaços de aprendizagem e todo o ambiente da sala de aula e das diferentes geografias de ensino/aprendizagem como UNIDADES DE APRENDIZAGEM, constituintes de ciclos do aprender. Esta perspectiva supõe construir conjuntos diversificados de estratégias voltadas para o aprender a aprender.

Alinhar conteúdos, objetivos, infra-estrutura, materiais didáticos, metodologias, cronograma de atividades e tipologias avaliativas na perspectiva da relevância do que o aluno quer e precisa aprender, dentro do seu quadro singular de necessidades.

Aplicar, todo tempo, o princípio da pertinência gnosiológica, o que significa valorizar a individualização do ensino, a forma particular de apropriação do tempo, do espaço, do contexto e, ainda, desenvolver competência observativa construtiva para poder acompanhar e respeitar o ritmo de aprendizagem assistida de cada aluno.

Investir numa prática educativa mediatizada, em que o professor é apenas um dos atores envolvidos no processo de aprendizagem assistida.

Focar a Educação Profissional como uma soma de Habilidades Específicas sobre as Habilidades Básicas e de Gestão, considerando sempre que a forma de apropriação destas habilidades se dá de maneira diferenciada de indivíduo para indivíduo.

Conhecer um amplo espectro de metodologias e estudar formas polimodais de apropriação e uso, menos no sentido teórico e abstrato do seu domínio, e mais no sentido de sua aplicação adequada à formação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais.

Desenvolver as atividades curriculares na perspectiva da escola inclusiva.

Estabelecer e coordenar distinção operativa entre diferença e deficiência.

Aprender a considerar didaticamente o tempo de aprender do aluno com deficiência, e a partir daí, buscar compreender a relação deseducante e desumanizadora que existe entre exclusão e dinâmica social. E, mais do que isto, buscar aclarar, no interior do projeto pedagógico escolar, as razões da iniquidade de um modelo econômico que busca excluir do processo de produção "todos aqueles que, por uma razão ou outra" não conseguem produzir de forma rápida e eficiente" (MEC/SEESP, 1998).

Incluir, no desenvolvimento do programa de capacitação, momento de educação/formação à distância, estimulando o professor em processo de capacitação a construir rotas permanentes de crescimento profissional, através da formação em serviço, acompanhado por um sistema, reconhecido institucionalmente, de tutoria à distância. Deve-se trabalhar, neste caso, com um regime de tutoria bifronte, assim operacionalizada: de um lado, confiando a um professor a responsabilidade de acompanhar outro professor na sua rota formativa e, de outro, confiando a uma instituição especializada o acompanhamento de programa TEC NEP, em outra instituição que o está implantando.

Mudar toda a sistemática da avaliação no âmbito do curso de capacitação montando, no interior do próprio curso, a sistemática a ser desenvolvida na instituição de origem do professor, portanto, onde ele vai executar e vivenciar o que aprendeu. A explicitação da avaliação seria um conceito a ser atribuído posteriormente, finda a(s) etapa(s) de execução de uma ou mais UNIDADE DE APRENDIZAGEM, oferecida em curso específico na instituição em que o professor recém-capacitado trabalha. Com esta inovação, estar-se-á fugindo do padrão tradicional de avaliação, usado em programas de formação e, quase sempre, descoladas do efetivo crescimento profissional do cursista.

QUESTÕES EXPOENTES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação profissional de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais firma-se, rapidamente e cada vez mais, como desafio, embora não se afirme, na mesma velocidade, como solução ampliada e universal no interior dos diferentes sistemas de ensino. Não há como negar o comportamento do governo federal e o envolvimento crescente de governos, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e de instâncias vigilantes, como é o caso do Ministério Público, tanto no âmbito federal, quanto no âmbito da justiça estadual. Igualmente, não é possível negar esforços desenvolvidos, focando a ampliação de um quadro de reflexões sobre a temática. Se de um lado, porém, os avanços de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino têm obtido alguns êxitos ainda limitados, de outro, a formação profissional deste aluno continua distante da agenda prioritária de organização do ensino nas diferentes esferas administrativas, e, sobretudo, na esfera dos sistemas públicos.

Há de se reconhecer que entre 1996, ano de realização do I Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, no Chile, passando pelo II Congresso no ano seguinte, em Cuba, e, ainda, pelo III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, realizado em Foz do Iguaçu, evento que contou com o patrocínio dos Ministérios da Educação do Brasil e do Paraguai, até esta data, as conquistas são perceptíveis, porém, não suficientes. O próprio tema do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial – Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio – que tinha como propósito "...contribuir para intercambiar experiências que permitam oferecer melhor qualidade da educação às pessoas com necessidades educacionais especiais e proporcionar maior integração educacional, cultural e social entre os países envolvidos" (Documento de Introdução do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial) teve desdobramentos ainda limitados em duas direções:

- a) no campo da ampliação de parceiras interinstitucionais nas diversas esferas administrativas; e,
- b) na dinâmica das instituições formadoras, em cuja programação acadêmica a Educação Especial – e, principalmente, as suas articulações possíveis e necessárias com a Educação Profissional – continuaram na periferia de suas programações.

O ordenamento jurídico, a partir das garantias asseguradas pelo texto constitucional, com desdobramentos na esfera infraconstitucional (leis, decretos, resoluções, portarias), ganharam, certamente, enorme envergadura nos últimos anos. Por outro lado, a atuação resolutivamente vigilante da Secretária de Educação Especial do MEC, desenvolvendo e promovendo mecanismos de sensibilização, de articulação e de parcerias complementares com instituições que oferecem programas de Educação Profissional, tem representado, certamente, um esforço notável, objetivado em dupla direção:

- I. Produção e disseminação de documentos orientadores da articulação Educação Especial/Educação Profissional.
- II. Assinatura, em 02 de abril de 2001, de Termo de Compromisso com a Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SEMTEC), visando ao estabelecimento de ações cooperadas para o desenvolvimento e a implementação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, TEC NEP, através da mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros.

As duas Secretarias assumem mútuas responsabilidades e, portanto, recíprocos compromissos, a saber:

A) SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:

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

B) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

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

Para a gestão do processo de expansão da oferta de oportunidades de Educação Profissional às pessoas com necessidades educacionais especiais, foram criados Pólos Institucionais de Gestão Regional e de Gestão Estadual, a saber:

A) Pólos de Gestores Regionais:

I. REGIÃO NORTE:

Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará/CEFET-PA.

II. REGIÃO NORDESTE:

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN.

III. REGIÃO CENTRO-OESTE:

Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/CEFET-MT.

IV. REGIÃO SUDESTE:

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG.

V. REGIÃO SUL:

Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina/CEFET-SC.

B) Pólos de Gestores Estaduais:

I. Escola Agrotécnica Federal de Alagoas/AL.

II. Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/PA.

III. Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí/PI.

IV. CTI/FURG/RS.

V. Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe/SE.

A par dessas iniciativas, cabe, ainda, destacar ações da Secretaria de Educação Especial do MEC para implementar o Programa TEC NEP, envolvendo instituições e organismos especializados, tais como:

I. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES/RJ.

II. Instituto Benjamim Constant - RJ.

III. Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.

IV. Rede de Instituições Pestalozzi.

V. Sistema "S".

VI. Rede de Escolas Públicas Estaduais e Municipais.

VII. Fórum das Instituições de Ensino Superior.

No que pese todo este quadro de iniciativas voltadas para destravar os sistema de ensino, no tocante à inserção do aluno com deficiência em cursos e programas de educação profissional, cabe reconhecer a enorme resistência das instituições em se abrirem e em abrirem seus programas de formação profissional com este objetivo. O déficit de atendimento é desafiador. Por isso, inúmeras ações necessitam ser desenvolvidas ao mesmo tempo, como se pode ver:

A

Qualificação docente intensa e extensa para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares da rede pública e em centros públicos regulares de educação profissional.

B

Especialização docente e de equipes interprofissionais para o atendimento em escolas novas de educação profissional, garantindo ao aluno com deficiência diversidade de níveis de programas.

C

Sensibilização de toda a comunidade escolar, e da própria comunidade em geral, para o processo de inclusão.

D

Produção de livros e de materiais pedagógicos adequados às diferentes características de profissionalização e a decorrente capacitação dos professores para uso destes materiais.

E

Estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura de todas as escolas (públicas e privadas) para o recebimento e a permanência dos alunos especiais em seus cursos profissionalizantes.

F

Estudos teóricos e oficinas práticas para um aprofundamento das questões referentes à necessidade das adaptações curriculares e a conseqüente flexibilidade dos programas de formação profissional.

G

Desenvolvimento de modalidades de avaliação a partir da compreensão educativo-operativa do princípio da educação inclusiva, em cujo bojo a educação profissional funciona como complementar à educação básica.

Para assegurar o aprimoramento dos avanços e a implementação de vários dos programas existentes, embora que ainda de configuração frágil, e, também, o desenvolvimento e a implementação de novos programas, os desafios que se apresentam podem ser assim dimensionados:

Desafio 1

Dar operacionalidade concreta e contínua à diretriz constitucional (art. 208, III) da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema público regular de ensino de todo o País.

Desafio 2

Articular políticas públicas explícitas e vigorosas de acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais em cursos e programas de educação profissional, de diferentes níveis de aprendizagem, definindo e envolvendo, claramente, responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Desafio 3

Preparar a rede escolar para trabalhar a educação profissional com o espectro variado de necessidades especiais, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Desafio 4

Criar mecanismos indutores de um ambiente escolar integrador na gestão escolar, incluso na oferta dos programas de educação profissional e, portanto, permeável à diversidade dos alunos. Para tanto, estimular a participação da comunidade, a quem deve caber, prioritariamente, o acompanhamento da qualidade dos programas de educação profissional, por intermédio de Conselhos próprios.

Desafio 5

Expandir a oferta de cursos de educação profissional aos alunos com deficiência no âmbito da Rede Pública Federal (CEFET'S, Escolas Técnicas, Agrotécnicas, UNED'S e Colégios Técnicos Universitários), uma vez que as desigualdades regionais, neste campo, atestam uma enorme disparidade de acesso e permanência desta população específica, cabendo, portanto, à União papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento.

Desafio 6

Tornar a oferta de programas de educação profissional disponível à população especial que tem matrícula no Ensino Fundamental, de tal sorte que este tipo de aprendizagem funcione, também, como um mecanismo positivo de assegurar a permanência desses alunos na escola e ou na instituição

Desafio 7

Desenvolver mecanismos de educação para o trabalho, sobretudo através do regime de parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, objetivando a disponibilidade de programas abertos de qualificação profissional para alunos com necessidades especiais. Estes mecanismos devem incluir, também, formas de colocação no mercado de trabalho

Desafio 8

Propiciar oportunidades de construção de canais de interlocução permanente, visando à articulação e à cooperação entre os especialistas dos setores de educação, saúde e assistência social, com o objetivo de ampliar a compreensão do quadro situacional de cada aluno com deficiência e, desta forma, construir um plano de itinerário formativo, na área da educação profissional, compatível com o perfil identitário deste aluno.

Desafio 9

Refundar as bases dos programas de capacitação com focos específicos voltados para: I) professores envolvidos no Programa TEC NEP; II) professores que trabalham nas Oficinas Pedagógicas; III) pessoal técnico especializado; e, IV) equipes de apoio do desenvolvimento de atividades laborais.

Desafio 10

Promover o fortalecimento institucional das equipes Técnicas das Secretarias de Estado da Educação, de tal sorte que, adequadamente integradas às várias equipes da Educação Básica, contribuam para apoiar professores e gestores com atuação direta nas escolas e centros de educação profissional.

Desafio 11

Criar programas permanentes de intercâmbio de experiências em diferentes níveis de oferta de cursos de educação profissional para o aluno com deficiência.

Desafio 12

Renovar os procedimentos de gestão, atualizar o painel de cursos profissionalizantes oferecidos e diversificar as avaliações, no âmbito do funcionamento das oficinas pedagógicas.

Desafio 13

Construir modalidades de cooperação entre as várias unidades de educação profissional, garantindo a adoção de critérios convergentes de funcionamento de cursos, sem que isto represente qualquer tentativa de homogeneização de funcionamento.

Desafio 14

Aproximar as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, de tal sorte que elas desenvolvam, rapidamente, esquemas de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência que as procurem, fora dos padrões homogeneizantes prevalentes.

Desafio 15

Abrir o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) para o financiamento de cursos e ações na área da educação profissional para o aluno com deficiência. Aqui, vale lembrar que, embora há uma década a integração dessas pessoas no sistema de ensino regular seja uma diretriz constitucional e, em decorrência, faça parte da política governamental, o PROEP, que está no seu quarto ano de funcionamento, não possui qualquer diretriz de ação inclusiva para financiar cursos profissionalizantes para o aluno com deficiência, tampouco para exigir das instituições beneficiárias de recursos (do PROEP) ações inclusivas permanentes.

Desafio 16

Definir focos para uma agenda de ações concentradas, envolvendo a área executiva dos sistemas de ensino e os órgãos de normatização dos sistemas (Conselhos de Educação), que quase nenhum envolvimento têm tido na produção de indicações no campo de educação profissional para o aluno com deficiência.

Desafio 17

Desenvolver um cronograma para desalojar a relação educação especial / educação profissional da periferia dos sistemas de ensino, a partir de três níveis de ação, simultâneos e complementares:

- a) Incorporar, ao conceito de acesso, o de permanência, do aluno com deficiência nos cursos de educação profissional;
- b) Fazer a inserção e o acompanhamento dos alunos com deficiência, capacitados nesses cursos, no mercado de trabalho, como forma de se aferir a adequação dos programas oferecidos; e,
- c) Desenvolver um sistema de acompanhamento de egressos, para assegurar a permanente atualização dos programas oferecidos e, ainda, dimensionar a relevância social dos investimentos feitos.

Desafio 18

Incorporar, ao conceito de formação inicial, o de formação continuada dos professores que trabalham com educação profissional, assegurado-lhes não apenas uma atualização permanente nos aspectos gerais de suas respectivas formações, mas também o aprofundamento crescente das áreas específicas de conhecimento, visando à dinamização e à implementação do atendimento específico complementar para alunos com deficiência, não só da rede pública, mas também da rede privada.

Desafio 19

Desenvolver e disseminar instrumentos de apoio aos professores, para que eles se sintam capazes de: I) reconhecer as aptidões profissionais do aluno com deficiência; e, II) identificar, na localidade, quais os meios mais adequados para a realização de um consórcio de ações que assegurem a este aluno a melhor formação profissional possível.

Desafio 20

Partilhar experiências para o desenvolvimento de arranjos institucionais capazes de possibilitar esquemas diferenciados de cursos profissionalizantes para o aluno com deficiência.

Desafio 21

Construir e atualizar cadastros de cursos profissionalizantes para os alunos com necessidades educacionais especiais, evitando-se a oferta de cursos com baixa possibilidade de aproveitamento no mercado de trabalho e a oferta de cursos menos significantes.

Desafio 22

Construir alianças e redes de parcerias por área de deficiência, a fim de que os professores da educação profissional tenham à sua disposição informações e conhecimentos novos para o aprofundamento e a reflexão do seu trabalho. Estas redes funcionariam como sistemas marcados por áreas de enlace institucional.

Desafio 23

Desenvolver pesquisas e estudos comparativos de resultados de aprendizagem ocupacional, objetivando inferir diferenças positivas e desvantagens, de acordo com a modalidade de atendimento, envolvendo:

- a) alunos de classes comuns;
- b) alunos de classes especiais;
- c) alunos de salas de recursos;
- d) alunos de Oficinas Pedagógicas;
- e) alunos da rede pública e alunos da rede privada;
- f) alunos das redes públicas federal, estaduais e municipais; e,
- g) alunos das redes públicas, da rede privada e das entidades filantrópicas de caráter comunitário.

Desafio 24

Realizar cursos periódicos e fazer o acompanhamento da evolução dos alunos com necessidades especiais que buscam cursos de educação profissional, tendo em vista que: I) o preparo profissional desta população é diminuto; e, II) as estatísticas disponíveis são incompletas, uma vez que o Censo Escolar cobre apenas uma parte desta população, não envolvendo o contingente de alunos especiais que freqüentam cursos profissionalizantes nas instituições autônomas (filantrópicas e comunitárias).

Desafio 25

Realizar estudos e construir documentação a respeito da situação do cumprimento da legislação que obriga a reserva de mercado de trabalho em favor das pessoas com deficiência, como fonte de informação para o desenvolvimento de novos programas.

Desafio 26

Divulgar, permanentemente, estes estudos para que as escolas possam se orientar quanto à construção de eventuais quadros de prioridades de programas de qualificação profissional para o aluno com deficiência. Vale destacar que as informações da rede escolar de educação profissional a este respeito são praticamente inexistentes.

Desafio 27

Montar e divulgar catálogos de cursos e de linhas de pesquisas, em circuito nacional e de instituições com foco na educação profissional do deficiente.

Desafio 28

Realizar o cadastramento de matrícula em cursos de educação profissional, de alunos com deficiência, inclusive no ensino superior, que inexistem hoje e disponibilizar este cadastro ao conhecimento público.

Desafio 29

Dimensionar o quadro atual de recursos financeiros aplicados em programas de educação profissional para o aluno com necessidades especiais e, a partir da demanda existente, construir estimativas financeiras anuais de investimento para os próximos anos.

Desafio 30

Desenvolver mecanismos normativos e operacionais para o acompanhamento das diretrizes da educação especial, constantes do Plano Nacional de Educação, e para o monitoramento dos objetivos e metas também ali definidos, sobretudo no que tange a "articular as ações da educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos com necessidades especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições de terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino" (Objetivos e Metas nº 37 do PNE).

Desafio 31

Criar um cadastro nacional de informações gerenciais no âmbito da educação profissional para o aluno com deficiência e disponibilizar, em rede, as informações sistematizadas a partir de cada estado.

Desafio 32

Criar, implantar e articular comissões municipais e estaduais de educação profissional para o aluno com necessidades especiais, enfocando a necessidade de construção de uma base de dados atualizada, de matrícula e de inserção no mercado de trabalho.

Desafio 33

Desenvolver instrumentos de avaliação de programas em curso, destacando: I) qualidade do gerenciamento; II) relevância social dos programas oferecidos; e, III) articulação programas/mercado de trabalho.

Desafio 34

Executar processos maciços de qualificação de formadores (gestores, avaliadores, consultores), conselheiros, coordenadores de redes e produtores culturais especializados no tratamento do tema: igualdade de oportunidades educacionais.

Desafio 35

Fazer o registro e a difusão de experiências inovadoras no campo da educação profissional do aluno com deficiência, ensejando a renovação permanente de propostas de trabalho.

Desafio 36

Propiciar a gradativa consolidação de quadros estaduais e locais de formadores, possuídos de amplo domínio conceitual dos fundamentos da diversidade sociocultural e educativa, com ênfase, sobretudo, na construção e adoção de novos enfoques metodológicos e operacionais da educação profissional.

Desafio 37

Produzir instrumentos técnicos (questionários, fichas, formulários, roteiros de estudo, planilhas e listas de indicadores de avaliação institucional) que facilitem a análise da localização dos programas iniciais de educação profissional para deficientes, no contexto institucional, envolvendo: I) características; II) conceitos pedagógicos básicos; III) estratégias e mecanismos de implementação de programas; IV) tipos de dificuldades reais ou provisórias; e, V) critérios socioeducativos para o alinhamento de ações institucionais.

Desafio 38

Elaboração anual de um Guia Nacional de Orientações Básicas sobre educação profissional para o aluno com necessidades especiais, com três focos:

- a) o foco das instituições que oferecem cursos profissionalizantes;
- b) o foco do setor empresarial e do mercado de trabalho com estatísticas de evolução da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; e,
- c) o foco de alianças estratégicas e programas de parcerias inovadoras em desenvolvimento no País.

Desafio 39

Constituição de redes de parcerias voltadas preferencialmente para projetos e ações com vistas a avanços conceituais e a articulação institucional no campo da educação profissional para o aluno com necessidades especiais, concebidas e implementadas em âmbito nacional ou regional, porém, que apresentem resultados concretos.

Desafio 40

Alocação anual de recursos para a educação profissional do aluno com deficiência, com distribuição às universidades públicas, baseada em indicadores formulados a partir dos seguintes critérios:

- avaliação do quadro de oferta de cursos e da demanda existente;
- capacidade de cumprimento de metas físico-financeiras pelas instituições;
- consistência dos objetivos face às prioridades estabelecidas e ao perfil da clientela; e,
- capacidade das instituições beneficiárias desempenharem funções de tutoria institucional para outros estabelecimentos que desejem implantar programas e cursos de educação profissional para pessoas/alunos com necessidades educacionais especiais.

ROTEIRO DE FICHAS – SUGESTÃO

Ressignificando as Oficinas Pedagógicas

As Oficinas Pedagógicas representam um espaço concreto e funcional do aprender humano, mas, sobretudo, do emancipar-se. Emancipação que encontra, no trabalho, a própria essência da construção de projetos de vida.

Tais projetos, centrados nos aspectos positivos do aluno, objetivam trabalhar, progressivamente, as noções de:

- a) **Autoconceito:** ter uma compreensão da sua existência, dos seus valores e potencialidades;
- b) **Auto-estima:** ter consciência da importância de se amar, de se respeitar e de se valorizar;
- c) **Autoconfiança:** acreditar na sua capacidade de aprender, de fazer e de compartilhar trabalhos; e
- d) **Experiência de construir soluções:** entender objetivamente a importância de elaborar respostas para cada novo desafio que aparece.

Orientações para Preenchimento, Acompanhamento e Avaliação de Desempenho do Aluno no Processo de Educação Profissional

Estes instrumentos têm por finalidade apoiar o planejamento dos professores durante todo o percurso do aluno nos programas de Educação Profissional e Colocação no Trabalho, oferecidos pela Instituição.

Estas fichas têm caráter acumulativo e devem constar do Plano Individualizado de Aprendizagem do aluno. É um referencial fundamental para a elaboração do plano individual e dos relatórios dos alunos, com vistas à sua inserção no mundo do trabalho.

Os itens de Atividades de Vida Diária (AVD) e Ajustamento Socioemocional devem ser preenchidos, em conjunto, durante reuniões da Equipe Interprofissional, quando todos os profissionais que trabalham com os alunos se reúnem para avaliar ou realizar estudos de cada caso.

Os conteúdos das Habilidades Básicas, Habilidades Específicas e de Habilidades de Gestão devem ser preenchidos por cada professor das atividades, considerando os aspectos:

- Percepção
- Compreensão
- Prontidão
- Analogia
- Comparação
- Conclusão
- Interpretação

Seu preenchimento ocorrerá em períodos bimestrais, ou em etapas definidas pelo sistema ou pelo Regimento Escolar.

Em qualquer caso, devem ser observados os seguintes aspectos:

- 1) Habilidades vencidas = HV
- 2) Habilidades não vencidas = HNV
- 3) Habilidades não evidenciadas = HNE

Os conteúdos relativos às habilidades práticas e atividades acadêmicas de origem pedagógica devem ser elaborados, conforme programação ou atividades oferecidas pela instituição.

No processo de aquisição de conhecimentos, o aluno vai evoluindo do mais simples para o mais complexo. Neste caso, ao passar de uma atividade prática para uma atividade acadêmica, deverá atender a novos requisitos, por meio da ficha de acompanhamento.

- É importante justificar, no campo observação, a permanência ou encaminhamento do aluno, esclarecendo o nível acadêmico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Funcionamento das Oficinas Pedagógicas

O regime da aprendizagem nas Oficinas Pedagógicas, para alunos com deficiência mental e múltipla, inicia-se a partir dos 14 anos de idade nas Escolas Especiais Governamentais e Não Governamentais. O tempo de permanência do aluno na Oficina Pedagógica dependerá do processo de avaliação objetiva da equipe interprofissional.

A migração do aluno da Oficina Pedagógica para os cursos de Qualificação Profissional ocorrerá a partir da verificação do desenvolvimento dos alunos, no que tange às Habilidades Básicas, Específicas e de Gestão.

A Qualificação Profissional deverá ser realizada de acordo com definições normativas do órgão do respectivo sistema (Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, da Rede Estadual ou do Sistema "S" – SENAI, SESI, SENAC e outros).

Os alunos que estiverem nas Oficinas Pedagógicas deverão cumprir uma carga horária diária de 8 horas sendo: 4 horas ocupadas com atividades acadêmicas e 4 horas com atividades de preparação para o mundo do trabalho.

No caso das atividades de natureza acadêmica, a metodologia adotada e as técnicas de práticas pedagógicas utilizadas devem corresponder as que a legislação prescreve para o trabalho com educação de jovens e adultos, em função de ser esta a condição dos alunos.

Os componentes de escolarização são aqueles definidos nos PCNs do Ensino Fundamental. Por isso, devem ser trabalhados três feixes de habilidades, a saber:

- a) **Habilidades Básicas** – competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, componentes de saúde e segurança para o trabalho, preservação ambiental e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.
- b) **Habilidades de Gestão** – competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos

estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo.

- c) **Habilidades Específicas** – competências e conhecimentos específicos acerca de processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações.

Convém ressaltar que, em qualquer circunstância, as habilidades específicas devem ser desenvolvidas e construídas a partir da realidade objetiva de cada aluno. Importa dizer que, ao professor, cabe avaliar o nível de limitação e o horizonte das potencialidades efetivas de que o aluno mostre ser detentor.

É necessário articular atividades focando o desenvolvimento integrado de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas em função do mercado de trabalho, do perfil da população a ser atendida, ou seja, do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de alunos, trabalhadores e empresários.

É indispensável que a pessoa acredite em si, para respeitar-se, amar-se e desenvolver-se.

Não há aprendizagem sem confiança. Antes de acreditar na escola e no professor, o aluno precisa acreditar em si, em suas potencialidades e na sua capacidade de se assumir. É precisamente por esta razão que se diz que educar é criar espaços e multiplicar possibilidades de êxito na vida.

Na escola, a criação de espaços ultrapassa o aprender formal para assumir a feição de processo amplo, dentro do qual se situa a individualidade do aluno, com sua identidade plena e, portanto, com disposição de assumir-se como sujeito de contextos. Em decorrência, a programação escolar nada mais deve ser do que uma gama de possibilidades sistematizadas, aberta ao aluno que é, como destaca MEDEIROS (1979), "... um feixe de potencialidades abertas para o futuro que o meio pode inibir ou fazer desabrochar. Aquilo que ele pode ser não é determinado pelo seu passado, como inferiu a psicanálise, mas, também, pelas novas estimulações que, agora e amanhã, sobre ele possam atuar".

A criança, o pré-adolescente e o adolescente, escondidos na designação genérica de aluno, devem ser enxergados naquilo que possuem de positivo, sem qualquer preocupação de rotulá-los, nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências.

A questão do autoconceito é favorecida grandemente quando o aluno incorpora as chamadas aquisições utilitárias (COSTA, 1999), que tanto podem ser uma responsabilidade socialmente relevante, como podem ser meios, recursos e mecanismos para ele se viabilizar e se encontrar com o seu mundo de vivências.

O mapa da auto-estima é marcado por um feixe de inquietações representadas pela teia de dificuldades de vida. É dentro deste emaranhado que o aluno luta para emergir, para ser aceito e para construir seu processo de emancipação.

É interessante observar que o aluno, ao perceber que sua vida, sua história e seu futuro têm sentido para alguém, ganha "recarga psicológica" e passa a exibir maior desenvoltura. O resultado é um comportamento de nítida afirmação pessoal. Por seu turno, a conduta psicologicamente recarregada reforça as potencialidades existentes, agrega, cada vez mais, confiança, responsabilidade e resolubilidade.

Na construção do autoconceito do aluno, cabe à escola identificar e categorizar os tipos de aprendizagens que dão maior satisfação. Um quadro-sugestão para classificar as aprendizagens no âmbito de áreas promissoras não pode ficar somente por conta da classificação genérica de atividades escolares e extra-escolares. Tem que ultrapassar o território meramente visual e incluir elementos formativos do tipo:

- I. **Aprendizagens de base**, ligadas à socialização elementar;
- II. **Aprendizagens culturais**, ligadas a modalidades de satisfação social, porém a partir de um quadro de prazer estético pessoal;
- III. **Aprendizagens relacionais**, ligadas aos campos afetivo e pessoal;
- IV. **Aprendizagens intelectuais**, ligadas aos programas e conteúdos escolares; e,
- V. **Aprendizagens técnico-profissionais**, ligadas ao domínio de tarefas, à realização de trabalho e à conformação de ações predefinidas.


Desta forma, deve-se elaborar uma Proposta Pedagógica que desenvolva competências.

Competência envolve o domínio dos quatro pilares que fundamentam a educação, quais sejam:

- **Aprender a Conhecer** – desenvolvimento de competência para construir conhecimento, exercitar pensamentos, atenção, percepção; para contextualizar informações e para saber se comunicar;
- **Aprender a Fazer** – pôr em prática os conhecimentos significativos aos trabalhos futuros, enfatizar a educação profissional, descobrindo o valor construtivo do trabalho, sua importância, transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;
- **Aprender a Ser** – a educação deve preparar o aluno de forma íntegra-física, intelectual e moral, para que ele saiba agir em diferentes condições e situações, por si mesmo; e,
- **Aprender a Conviver** – é saber conviver com os outros, respeitar as diferenças, conviver com a diversidade, aprender a viver junto para desenvolver projetos solidários e cooperativos, em busca de objetivos comuns, por meio de solidariedade e compreensão.

PERFIL DE ENTRADA

FICHA 1 – IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ALUNO

<p>Nome:.....</p> <p>Filiação:..... e</p> <p>.....</p> <p>Data de nascimento:...../...../..... Naturalidade:.....</p> <p>Endereço:..... Telefone:</p> <p>Nome do Responsável:.....</p> <p>Procedência:.....</p> <p>Tipo de Deficiência:.....</p> <p>Tempo de atendimento na Escola Especial:.....anos</p> <p>Programas que freqüentou:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Possui alguma experiência profissional? () Sim () Não</p> <p>Onde e qual atividade desempenhou?.....</p> <p>Tem diagnóstico? () Sim...../...../..... () Não</p> <p>Faz uso de medicação?</p> <p>() Sim, Quais?.....</p> <p>Dosagem?.....</p> <p>() Não</p> <p>Nível de escolaridade:</p> <p>() Alfabetização anos de escolaridade (Ensino Fundamental)</p> <p>() 1ª a 4ª séries do 1º grau anos de escolaridade (Ensino Fundamental)</p> <p>() 5ª a 8ª séries do 1º grau anos de escolaridade (Ensino Fundamental)</p> <p>() 1º ao 3º ano do 2º grau anos de escolaridade (Ensino Médio)</p> <p>() Modalidade (Educação Profissional)</p> <p>() Modalidade (Educação de Jovens e Adultos)</p> <p>Possui independência nas AVDs? () Sim () Não</p> <p>Possui independência de locomoção? () Sim () Não</p> <p>Possui documentação? () Sim () Não</p> <p>() Carteira de identidade data de expedição...../...../..... N.º.....</p> <p>() Carteira de trabalho data de expedição...../...../..... N.º.....</p> <p>() Título de eleitor N.º.....</p> <p>() Certificado de reservista N.º.....</p> <p>() Carteira de saúde</p> <p>() CPF</p> <p>Data de Preenchimento:/...../.....</p> <p>Responsável pelo preenchimento:.....</p>	
--	---

FICHA 2 – SOCIOBIOGRÁFICA

Perguntas com transcrições de informações	Informou completamente	Informou parcialmente	Não soube informar
1. Você se relaciona bem com o seu pai? E com a sua mãe?			
2. Você tem irmãos? Quantos? Qual o nome deles?			
3. Você se relaciona bem com eles?			
4. Você anda de ônibus sozinho?			
5. Você sabe ler e escrever?			
6. O que você faz no seu dia-a-dia? E nos finais de semana?			
7. Você freqüentava alguma escola antes de vir para esta escola? Qual? O que você fazia lá?			
8. Fale um pouco sobre a sua vida (o que gosta de fazer, quais as pessoas que você mais gosta, etc.)			
9. O que você achou desta escola?			
10. Você já trabalhou? Se sim, onde? Fale de sua experiência. Se não, tem vontade de trabalhar? Por quê? Com o quê?			

CONTINUAÇÃO Perguntas com transcrições de informações	Informou completamente	Informou parcialmente	Não soube informar
11. O que você pensa da sua vida no futuro?			
12. Você quer aprender alguma atividade aqui na escola? Ou quer fazer um outro curso profissionalizante fora daqui?			
13. Você tem namorada (o)? Caso afirmativo, fale sobre ele (a). Se não, já teve? O que você pensa a este respeito?			
14. Que outras informações você gostaria de dar?			

OBSERVAÇÃO:

É importante que o entrevistador observe a capacidade de compreensão do vocabulário utilizado pelo(a) aluno(a).

DETECTAR:

- Fluidez verbal.
- Encadeamento de idéias.
- Independência de idéias.
- Introversão, extroversão.
- Se tem ou não um projeto de vida.

FICHA 3 – ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nome do entrevistado:

Nome do aluno: Idade:

Data da entrevista:/...../.....

1- Fale um pouco sobre o seu filho .

.....
.....
.....

2- Qual o diagnóstico da deficiência apresentada pelo filho? Que tipo de " problema" ele tem?

.....
.....
.....

3- Quando foi detectada a deficiência ?

.....
.....
.....

4- Quais os atendimentos que ele teve até hoje (escolar, clínico, institucional...)?

.....
.....
.....

5- Toma alguma medicação? Qual?

.....
.....

6- Como é o relacionamento do seu filho com os membros da família?

.....
.....

7- Como é o relacionamento dos membros da família entre si?

.....
.....

8- Seu filho tem independência nos hábitos de higiene?

.....
.....
.....

9- Fica sozinho em casa?

.....
.....
.....

10- Sabe fazer compras?

.....
.....
.....

11- Tem amigos? Como se relaciona com eles?

.....
.....
.....

12- Como é a rotina do seu filho?

.....
.....
.....

13- Quais são as expectativas em relação ao seu filho?

.....
.....
.....

14- Quais são as expectativas em relação a esta escola?

.....
.....

15- Como o seu filho reage a mudança?

.....
.....

16- Seu filho já despertou para a sexualidade?

.....
.....
.....

17- Se positivo, como se nota tal comportamento ?

.....
.....
.....

18- O que você pensa em relação ao namoro ou casamento do seu filho?

.....
.....
.....

Observação:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Data, ___/___/___

Rubrica do responsável

Rubrica do professor/coordenador

FORMAÇÃO DO ALUNO

FICHA 1 – HABILIDADE PARA O TRABALHO

Nome:.....

Filiação:..... e.....

Data de nascimento:...../...../..... Idade:..... Sexo:

Endereço:.....Telefone:

Hábitos e Atitudes para o trabalho	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
1. Cuidados com o material da oficina.												
2. Nível de aceitação em relação as normas da Instituição.												
3. Facilidade ou dificuldade em aprender o serviço.												
4. Iniciativa em relação ao trabalho.												
5. Nível de persistência no trabalho.												
6. Compreensão da importância dos equipamentos de segurança no trabalho.												
7. Compreensão da oficina como aprendizado para um futuro trabalho.												
8. Demonstração de interesse em relação a um Emprego.												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 2 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIA DO ALUNO

Nome do Aluno:.....

Período de observação/...../..... a/...../.....

Oficina:

Registrar informações referentes ao aluno, observadas durante o período de observação e sondagem.

1. **Atividades de vida diária** - Higiene pessoal, higiene do ambiente, uso do banheiro, cuidados com o próprio vestuário.

.....
.....
.....

2. **Relacionamento interpessoal** - Atitudes de cortesia, pede ajuda, ajuda, faz amizade com facilidade, se preocupa em contar o que os colegas estão fazendo, relacionamento com o professor e funcionários.

.....
.....
.....

3. **Comunicabilidade** - Expressão verbal, organização de idéias, expressão de idéias (ativa ou passiva).

.....
.....
.....

4. **Aspectos Emocionais** - Reação a mudanças, reação ao ser repreendido, reação ao receber críticas e elogios.

.....
.....
.....

ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
	V	N	N	V	N	N	V	N	N	V	N	N
1. Adequação dos móveis.												
2. Adequação dos equipamentos.												
3. Possibilidades de adaptação dos materiais para execução das tarefas solicitadas.												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

Obs.:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Data, ___/___/___

Assinatura do Professor/Coordenador

FICHA 3 – SÍNTESE DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO COM O ALUNO – ENCAMINHAMENTO DO ALUNO

Nome do aluno:

Data de nascimento: ____/____/____ Idade:.....

- () Programa Oficina Pedagógica
- () Programa de Qualificação Profissional
- () Encaminhamento para o Mercado de Trabalho
- () Competitivo
- () Apoiado
- () Encaminhamento para Oficina Protegida

Observação - Caso queira acrescentar outras informações:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Data: ____/____/____

Assinatura do Professor/Coordenador

FICHA 4 – ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Nome do Aluno:.....

Data de nascimento: ____/____/____ Idade:.....

Data de preenchimento da ficha:.....

O aluno participará das seguintes atividades:

Habilidades Específicas:

- Oficina.....

Data de entrada: ____/____/____ Data de saída: ____/____/____

- Oficina.....

Data de entrada: ____/____/____ Data de saída: ____/____/____

- Oficina.....

Data de entrada: ____/____/____ Data de saída: ____/____/____

- Oficina.....

Data de entrada: ____/____/____ Data de saída: ____/____/____

() Programa de Habilidade Básica e de Gestão

() Laboratório de Informática

() Atividades Complementares

Citar Projetos Especiais:

.....
.....
.....

Devem ser desenvolvidos os seguintes objetivos:

.....
.....
.....

Em , ____/____/____ a Equipe interprofissional considerou que o aluno está apto para ingressar no Programa de Qualificação Profissional.

Assinatura do Professor /Coordenador

____/____/____
Data

FICHA 5 – ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA

Nome do(a) aluno(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

Filiação: _____ e _____

ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA	1º BIM			2º BIM			3º BIM			4º BIM		
	H	N	H	H	N	H	H	N	H	N	H	
	V	V	E	V	V	E	V	V	E	V	V	E
1. Tem o hábito de lavar as mãos antes e após as refeições												
2. Usa adequadamente o vaso sanitário												
3. Demonstra tomar banho diário adequadamente												
4. Mantém os cabelos limpos e bem cuidados												
5. Escova os dentes após as refeições												
6. Mantém as unhas cortadas e limpas												
7. Cuida adequadamente de sua higiene íntima												
8. Apresenta-se com roupas limpas												
9. Apresenta-se com meias e sapatos limpos												
10. Senta-se adequadamente à mesa no momento das refeições												
11. Usa talheres adequadamente												
12. É capaz de beber líquidos adequadamente												
13. Reconhece as diferenças do Núcleo de Trabalho												
14. Cuida dos objetos pessoais												
15. Atravessa ruas sozinho em locais sem sinalização												
16. Atravessa ruas sozinho utilizando a sinalização de trânsito												
17. Utiliza independentemente o transporte coletivo para outros trajetos												
18. Faz pequenas compras												
19. Reconhece a importância de cuidados especiais												
20. Quando necessário, procura serviços médico-odontológicos												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 6 – AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL

AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL	1º BIM			2º BIM			3º BIM			4º BIM		
	H	N	H	H	N	H	H	N	H	N	H	
	V	V	E	V	V	E	V	V	E	V	V	E
1. É pontual ao início das atividades												
2. É assíduo às atividades. propostas no Núcleo de Trabalho												
3. Cumprimenta												
4. Responde cumprimentos												
5. Pede licença												
6. Desculpa-se												
7. Agradece												
8. Guarda seu material de trabalho em local adequado												
9. Mantém seu local de trabalho limpo e organizado												
10. Participa das atividades de grupo												
11. Colabora no trabalho e promoções sociais da instituição												
12. Solicita ajuda quando necessário												
13. É aceito no grupo												
14. Aceita o grupo												
15. Aceita críticas												
16. Respeita os colegas												
17. Apresenta estabilidade de humor												
18. Reconhece superiores e autoridades												
19. Respeita hierarquias												
20. Tem iniciativa de conversar com pessoas desconhecidas												
21. Participa das atividades sociais e de lazer promovidas pela instituição												
22. Aguarda sua vez para se comunicar												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 7 – HABILIDADES DE GESTÃO

HABILIDADES DE GESTÃO	1º BIM			2º BIM			3º BIM			4º BIM		
	H	N	H	H	N	H	H	N	H	N	H	H
	V	V	E	V	V	E	V	V	E	V	V	E
1. Reconhece o valor do trabalho												
2. Identifica atividades comerciais												
3. Identifica atividades industriais												
4. Identifica atividades agrícolas												
5. Nomeia profissões do mercado												
6. Identifica ocupações compatíveis com a sua capacidade												
7. Identifica documentos pessoais e essenciais do trabalhador												
8. Conhece sobre os procedimentos corretos para solicitar um emprego												
9. Conhece o relógio de ponto. Sabe qual é a utilidade do relógio de ponto												
10. Utiliza corretamente o livro ou relógio de ponto												
11. Tem noção sobre segurança no trabalho												
12. Tem noção de higiene e saúde no trabalho												
13. Tem noção de legislação trabalhista												
14. Conhece as normas básicas do Código Nacional de Trânsito												
15. Sabe da importância de buscar uma qualificação profissional												
16. Sabe o valor do salário mínimo atual												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 8a – HABILIDADES BÁSICAS

HABILIDADES BÁSICAS CONHECIMENTOS BÁSICOS DE COMUNICAÇÃO E ARTES	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
1. Identifica seu prenome												
2. Escreve seu prenome												
3. Diz seu nome completo												
4. Escreve seu nome completo												
5. Informa seu endereço												
6. Informa o número do seu telefone												
7. Informa a data/nascimento (dia, mês e ano)												
8. Escreve o nome de pessoas da família												
9. Compreende ordens complexas												
10. Executa ordens envolvendo dois comportamentos												
11. Transmite pequenos recados												
12. Relata com coerência fatos e experiências												
13. Emite respostas coerentes a perguntas simples												
14. Reproduz uma história simples à vista de gravuras												
15. Reproduz história simples s/ a visualização de gravuras												
16. Comunica-se pelo telefone												
17. Utiliza corretamente o telefone público												
18. Reconhece símbolos, rótulos de produtos quotidianos												
19. Reconhece o alfabeto												
20. Escreve o alfabeto												
21. Lê palavras formadas com sílabas simples												
22. Lê palavras com dígrafos												
23. Faz leitura de pequenos textos												
24. Identifica a seqüência lógica dos fatos												
25. Faz interpretação oral de pequenos textos												
26. Compõe frases escritas, com sentido completo												
27. Usa adequadamente sinais de pontuação												
28. Usa corretamente letras maiúsculas e minúsculas												
29. Compreende ordens simples												
30. Redige peq. bilhetes com coerência de pensamento												
31. Preenche formulários técnicos adequadamente												
32. Redige telegrama												
33. Endereça corretamente envelopes e fichas												
34. Preenche formulários adequadamente												
35. Possui hábito de leituras (jornais, revistas, livros, outros)												
36. Possui leitura incidental (ônibus, letreiros, outros)												
37. Faz leitura silenciosa												
38. Grava estrofes de música												
39. Participa de Projetos Especiais												
40. Qual atividade desenvolvida												
41. Sabe encontrar endereço em lista telefônica												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 8b – HABILIDADES BÁSICAS

HABILIDADES BÁSICAS CONHECIMENTOS BÁSICOS DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO SEXUAL	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
1. Tem noção da importância e cuidados com a água que ingere												
2. Reconhece a importância de uma alimentação adequada para a sua saúde												
3. Identifica as fases do desenvolvimento dos seres vivos compreendendo o ciclo da vida												
4. Identifica a reprodução das plantas através de mudas e sementes												
5. Reconhece as necessidades dos seres vivos (plantas, animais, homem)												
6. Reconhece as estações do ano												
7. Utiliza o vestuário com autonomia e adequação às estações climáticas												
8. Diferencia as funções dos cinco sentidos												
9. Reconhece a importância dos hábitos de higiene para a preservação da saúde												
10. Reconhece a importância dos cuidados com o lixo												
11. Identifica as partes do corpo humano, nomeando-as corretamente												
12. Tem cuidados com a sua vaidade												
13. Sabe a função da menstruação												
14. Utiliza adequadamente produtos de cosméticos												
15. Sabe sobre os limites e cuidados com a masturbação												
16. Identifica o conceito correto sobre namoro e relacionamento humano												
17. Tem conhecimento das implicações sobre a formação de uma família												
18. Sabe sobre a fecundação humana												
19. Define corretamente os sinais de uma gestação												
20. Sabe das responsabilidades advindas de uma gravidez não programada												
21. Tem conhecimento sobre tipos de anticonceptivos												
22. Sabe sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção												
23. Sabe sobre o conceito de homossexualidade												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 8c – HABILIDADES BÁSICAS

HABILIDADES BÁSICAS CONHECIMENTOS BÁSICOS DE MATEMÁTICA E ARTES	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
1. Discrimina cores primárias												
2. Discrimina cores secundárias												
3. Reconhece figuras geométricas simples												
4. Faz seriação de objetos												
5. Faz classificação de objetos												
6. Tem noção de espaço temporal												
7. Possui lateralidade												
8. Nomeia corretamente dias da semana												
9. Identifica os meses do ano												
10. Sabe utilizar corretamente calendário												
11. Associa corretamente horas e acontecimentos												
12. Compreende os intervalos de tempo associando os fatos corretamente												
13. Conta significativamente até (nomear)												
14. Escreve a numeração até (nomear)												
15. Realiza operações simples com o uso do material concreto												
16. Realiza operações simples sem o uso de material concreto												
17. Tem noção de dobro												
18. Tem noção de metade												
19. Tem noção de dúzia												
20. Tem noção de dezena												
21. Tem noção de centena												
22. Sabe a leitura correta de relógio digital												
23. Sabe a leitura correta de relógio com ponteiros												
24. Relaciona as unidades de medidas corretamente (litro, kg, metro)												
25. Reconhece através de atividades prática os valores monetários												
26. Lê quantias em dinheiro												
27. Faz interpretação de problemas numéricos												
28. Determina a posição ordinal dos numerais												
29. Sabe a multiplicação dos fatos fundamentais até (nomear)												
30. Reconhece a linha curva e reta, o triângulo, o quadrado, o círculo, o pentágono, o hexágono, o eneágono, o decágono												
31. Preenche boletos bancários, depósitos e cheques												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 8d – HABILIDADES BÁSICAS

CONHECIMENTOS BÁSICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	1º BIM.			2º BIM.			3º BIM.			4º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
1. Identifica a Rua, Bairro e Cidade onde mora.												
2. Identifica o Município, Estado e País onde mora.												
3. Reconhece os Vereadores, o Prefeito e o Governador de seu Estado.												
4. Reconhece e escreve o nome do Presidente da República.												
5. Sabe quais os rios e/ou mar que banham sua cidade.												
6. Conhece outros estados e suas capitais.												
7. Reconhece os meios de transporte existente em seu estado.												
8. Sabe se dirigir para:												
a) Rodoviária												
b) Correio												
c) Posto de Saúde, Hospital												
d) Polícia												
e) Cemitério												
f) Cinema												
g) Shopping												
h) Circo												
9. Sabe qual a principal produção do seu estado.												
10. Identifica os meios de comunicação existentes na sua cidade:												
a) Rádio												
b) Revista												
c) TV												
d) Internet												
11.Sabe utilizar recursos tecnológicos de informação e comunicação (computador) na sua prática escolar.												
12. Sabe dizer quantas pessoas têm em seu:												
a) Estado												
b) Município												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

FICHA 9 – HABILIDADES ESPECÍFICAS

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º BIM			2º BIM			3º BIM			4º BIM		
	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	
	V	N	N	V	N	N	V	N	N	V	N	N
1. Abre e fecha vidros com tampa de rosca												
2. Abre latas com abridor												
3. Abre e fecha tubos e potes												
4. Dá laços em sapatos												
5. Recorta contornos corretamente em papel												
6. Faz colagem respeitando limites												
7. Realiza movimentos de pinça												
8. Transfere gabaritos em linha reta												
9. Transfere gabaritos em linhas curvas												
10. Recorta gabaritos transferidos em papel												
11. Cuida dos materiais da oficina												
12. Apresenta postura adequada quando em pé												
13. Apresenta postura adequada ao sentar-se												
14. Executa dobraduras simples (roupas, materiais)												
15. Embrulha corretamente objetos												
16. Abre e fecha portas utilizando chave												
17. Limpa a sola dos sapatos em capacho												
18. Sabe abotoar roupas												
19. Sabe vestir-se e amarrar o avental												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

PERFIL DE SAÍDA DO ALUNO

FICHA 1 – AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS, DE GESTÃO E ESPECÍFICAS

HABILIDADES BÁSICAS	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H	N	H	H	N	H	H	N	H	N	H	
	V	V	E	V	V	E	V	V	E	V	V	E
1- Identifica seu nome												
2- Escreve seu nome												
3- Diz seu nome completo												
4- Escreve seu nome completo												
5- Informa seu endereço												
6- Sabe o nome da sua Rua, Bairro, Cidade e Estado												
7- Sabe o nome do Prefeito do seu Município, Governador e Presidente da República												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

Obs.: Estas habilidades básicas conduzem ao alcance das competências da identificação pessoal.

.....

.....

.....

HABILIDADES DE GESTÃO	1.º BIM			2.º BIM			3.º BIM			4.º BIM		
	H	N	H	H	N	H	H	N	H	N	H	
	V	V	E	V	V	E	V	V	E	V	V	E
1- Tem carteira de identidade												
2- Tem título de eleitor												
3- Sabe trabalhar em grupo												
4- Respeita hierarquias												
5- Tem iniciativa no trabalho												
6- Apresenta sugestões para resolução de problemas												
7- Sabe o valor do salário mínimo												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

Obs.: Estas habilidades de gestão conduzem ao alcance das competências de alta gestão.

.....

.....

.....

HABILIDADES ESPECÍFICAS CURSO DE HORTICULTURA	1º BIM			2º BIM			3º BIM			4º BIM		
	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E	H V	H N V	H N E
Preparo do solo												
Conservação do solo												
Plantio do solo												

LEGENDA: HV-Habilidades vencidas; HNV-Habilidades não vencidas e HNE-Habilidades não evidenciadas.

Os conteúdos das Habilidades Específicas devem ser elaborados pelo professor /coordenador, conforme o curso a ser realizado.

Obs.: Estas habilidades específicas conduzem ao alcance das competências para o exercício de uma determinada função.

.....
.....
.....

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Professor/Coordenador

QUADRO RESUMO DO HISTÓRICO DO ALUNO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NOME DO ALUNO: _____ **DATA DE NASCIMENTO:** _____

DATA DE CHEGADA NA INSTITUIÇÃO: ____/____/____

QUAL A CONDIÇÃO QUE SE ENCONTRA O ALUNO PARA AVANÇAR NOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- SISTEMA "S"
 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Avaliação para o Trabalho realizada em: _____/_____/_____ Frequentou o Programa de Oficina Pedagógica De ____/____/____ a ____/____/____ Desenvolveu Habilidades: Básicas <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Gestão <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Específicas <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	Participou de Cursos de Qualificação Profissional De ____/____/____ a ____/____/____	
	Cursos	Hora Instituição a) b) c) d) e)

Assinatura do professor / coordenador _____

____/____/____
DATA

ORIENTAÇÕES BÁSICAS DE ENCAMINHAMENTO PARA A SEGUNDA ETAPA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1- Fundamentação Legal

Encontram-se à disposição dos sistemas de ensino e dos profissionais que atuam no Programa de Educação Profissional as legislações que orientam e regulamentam o Processo de Educação e Trabalho das Pessoas com Deficiência:

- Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991;
- Decreto 914, de 6 de setembro de 1993;
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999;
- Decreto n.º 2.808, de 17 de abril de 1997;
- Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2- Estratégias para colocação dos alunos no mundo do trabalho

Neste caso, quatro condições se impõem a instituição:

- a) um trabalho de sensibilização com as empresas;
- b) um serviço de supervisão para o necessário acompanhamento do aluno; e
- c) um setor para firmar convênios e organizar cursos com as Escolas da Rede Federal Tecnológica e/ou com o Sistema "S".

3- Ações a serem desenvolvidas:

- Realizar visitas às empresas, para captação de vagas;
- Realizar análise de tarefas;
- Preparar programas de cursos;
- Definir perfil dos alunos;
- Formar banco de instrutores;
- Divulgar cursos através da mídia;
- Realizar cursos, desenvolvendo as habilidades básicas, específicas e de gestão concomitantemente; sendo que as habilidades específicas deverão ser realizadas como

estágio nas empresas já contatadas. Os cursos deverão estar norteados pela metodologia de jovens e adultos e deverão utilizar a informática como ferramenta de aprendizagem;

- Formar banco de dados dos alunos já qualificados;
- Encaminhar para o mundo do trabalho e acompanhar até que a pessoa adquira independência e autonomia; e,
- Providenciar a contratação do aluno, pela empresa.

- BATISTA, Cristina et. al. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência* Brasília: FNAPAE, 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Maria (Org.) *Um olhar sobre a diferença Interação, trabalho e cidadania*. São Paulo, Papirus, 1998.
- BRASIL/MTb. *Planejamento com foco na demanda do mercado de trabalho*. São Paulo, UNESP, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1999.
- _____. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2002.
- _____. *Direito à Educação. Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais*. Brasília, 2001.
- MEC/SEESP. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Edições MEC/SEESP, Brasília, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil*. Petrópolis, Vozes, 7º edição (revista e ampliada), 2002.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas*. in *Revista Brasileira de Educação Especial* (5), pp. 7-25, 1999.
- _____. FENAPAE, *Educação Profissional - Competências e estratégias para implantação e/ou implementação das etapas de Preparação, Qualificação e Colocação da Pessoa Portadora de Deficiência no Mundo do Trabalho*. Brasília, 2000. Mimeo.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.
- IMBERT, Francis. *A questão de ética no campo educativo*. Vozes, Petrópolis, 2001.
- MEC/SEMTEC. *Educação Profissional. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO/Cortez, Brasília e São Paulo, 2001.
- PAIVA, Vanilda (Org.) *Transformação Produtiva e Eqüidade*. São Paulo, Papirus, 1994.

- PADILHA, Anna Maria Lunardic. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial*. São Paulo, FAPESP, 2002.
- SOUSA, Paulo Renato. *A nova Lei de Diretrizes e Bases*. Folha de São Paulo, edição de 27 de dezembro de 1996.
- STAINBACK, Susan e Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e Diversidade*. Bauru, SP, 1998.
- UNESCO. *Formação de Recursos Humanos para a Gestão Educativa na América Latina*. Vol. 4, Ed. UNESCO/ILPE, Brasília, 1998.
- _____. *Políticas de Educação Idéias e Ações*. Vol. 6, Ed. UNESCO, Brasília, 2001.
- _____. *As Novas Tendências Mundiais e as Mudanças Curriculares na Educação Secundária Latino-americana na década de 90*. Vol. 8, Ed. UNESCO.
- VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. *Educação Profissional das pessoas com Deficiência*, Brasília: Universidade Internacional. Lisboa, 2002. Dissertação de mestrado. Mimeo.