

# A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico-Profissional: Resultados de um Estudo de Caso <sup>1</sup>

Isabelle Cristine Mendes da Silva <sup>(\*)</sup>

Márcia Denise Pletsch <sup>(\*\*)</sup>

## Introdução

*As pessoas são diferentes, como diferentes são suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas exprimem-se de formas diferentes. A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos.*

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 2004).

A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) destacaram a importância da união de esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração de Educação Para Todos.

Por meio da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos foi proposto um Plano de Ação aos representantes dos 155 Governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais estabelecendo metas e compromissos para oferecer uma “Educação para Todos”, entre elas a universalização do acesso à educação de qualidade e a garantia das aprendizagens básicas efetivas para todos.

A Declaração relembra que a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens independentemente de suas idades, no mundo inteiro. Nesse sentido, entende que a Educação pode contribuir para construir um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e

---

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa de dissertação de mestrado (em andamento) da primeira autora, orientada pela segunda autora, Márcia Denise Pletsch. Artigo recebido em fevereiro de 2010 e aprovado em maio de 2010.

<sup>(\*)</sup> Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Aluna do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>(\*\*)</sup> Prof<sup>ª</sup>. adjunta do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar e prof<sup>ª</sup>. colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: márcia\_pletsch@yahoo.com.br

ambientalmente sustentável, que ao mesmo tempo favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Há um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que eles "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (WCEFA, 1990, p. 7).

Infelizmente, de maneira geral, essa declaração é analisada levando em consideração apenas os pressupostos sociais e humanos presentes nela, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”. No entanto, as análises não avaliam de que Educação se fala, o que envolve analisar as dimensões políticas mais amplas (Pletsch, 2009). Para essa autora a visão de Educação assumida nesse documento tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidades. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (Santiago, 2006, *apud* Pletsch, 2009, p. 36). Nessa perspectiva, segundo a referida autora, o aluno é responsável pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Com base nos pressupostos da Declaração de Educação Para todos foi realizado, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Nesse documento foi instituído e disseminado o conceito de escola inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos as pessoas que se encontravam excluídas da escola em função de etnia, gênero, pobres, negros e crianças com necessidades educacionais especiais, entre outras.

Vale esclarecer que os termos “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva” são apresentados, nessa Declaração, de forma abrangente, mas, neste trabalho, os mesmos serão empregados para referir-se a escolarização de alunos que apresentam deficiências sensoriais (visual e auditiva), mental/intelectual; transtornos globais do desenvolvimento (autismo, psicose e outros) e altas habilidades/superdotação, tal qual como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ainda de acordo com a Declaração, assumida como referência no Brasil na elaboração das políticas educacionais de inclusão, todos que integram a comunidade escolar são responsáveis “pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (Unesco, 1994, p. 35).

Nessa direção outra referência importante é a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, assinado e promulgada no Brasil pelo Decreto Presidencial nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Esse documento, entre outros pontos, reafirma a necessidade de revisão do caráter

discriminatório das práticas escolares consideradas perversas, o que, na realidade, representa a produção interna da exclusão.

No Brasil inúmeros documentos e diretrizes vem fazendo referência aos direitos educacionais e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais tomando como base filosófica os referenciais internacionais acima mencionados. Dentre os quais destacamos inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). A LDBEN trata do tema das pessoas com necessidades educacionais no capítulo 58, quando menciona que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (termo usado na referida Lei). Nesse mesmo capítulo afirma que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. No entanto, não aborda temas relevantes como a existência de outros elementos que podem interferir de forma significativa no processo de inclusão, como os equipamentos e materiais específicos e acessibilidade arquitetônica.

Ainda nessa direção cabe mencionar as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), substituídas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A Diretrizes Nacionais para a Educação Especial regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica e os locais de atendimento, bem como as propostas de flexibilização e adaptação curricular em nosso país.

No que se refere a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é importante dizer que a mesma faz parte das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6.094/2007), que pretende garantir o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência na educação superior, entre outras medidas. Tais aspectos são reforçados pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009).

Apenar do avanço nas políticas públicas pró-direitos educacionais e sociais de pessoas com necessidades educacionais, na prática as escolas enfrentam inúmeros problemas, tensões e contradições. Para discutir a implementação da política de inclusão escolar apresentamos os dados de uma pesquisa qualitativa sobre o processo vivenciado por uma aluna com necessidades educacionais especiais matriculada num curso técnico profissional de uma instituição federal de

ensino técnico da região Nordeste do Brasil. A partir desse caso específico pretende-se refletir sucintamente sobre a realidade educacional brasileira no que concerne a implementação da política de inclusão escolar. Durante a coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessário); 3) entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio). Para realizar o estudo foram usados os pressupostos qualitativos indicados por Bogdan & Biklen (1994) e Glat e Pletsch (2008). Na análise e na interpretação de dados seguiu-se o método conhecido como “análise de conteúdo” com base em Bardin (1977) e em Pletsch (2009).

Antes de entrarmos na contextualização do campo de pesquisa e na discussão dos dados encontrados vale lembrar que, no Brasil, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - Censo 2000), 14,5% da população, aproximadamente 25 milhões de brasileiros têm alguma necessidade especial, destes 70% vive abaixo da linha da pobreza; 33% são analfabetas ou têm até 3 anos de escolaridade e 90% estão fora do mercado de trabalho. Esses dados reforçam a necessidade de estudos sobre a profissionalização de jovens com necessidades educacionais especiais.

### **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: a realidade da educação profissional de uma Instituição Federal**

Com base nos preceitos contidos no conceito de “educação inclusiva”, vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) uma pesquisa com o objetivo de verificar e analisar as políticas de inclusão que estão sendo implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) que se referem ao acesso a educação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais. A pesquisa objetivou também, identificar as adaptações físicas e atitudinais necessárias ao ambiente do IFPE para possibilitar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio da análise documental, objetivou-se ainda, traçar um mapeamento quantitativo do alunado com necessidades educacionais especiais matriculado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, instituída com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE e de suas duas Unidades Descentralizadas de Ensino de Pesqueira e Ipojuca, da Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – EAFB, da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim – EAFBJ e da Escola Agrotécnica Federal

de Vitória de Santo Antão – EAFVSA, além dos três campi em construção, localizados nas cidades de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns.

O conceito de formação agrícola utilizado durante muitos anos vem mudando. Se até pouco tempo se pensava numa transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, destinada à difusão de tecnologias, hoje em dia, observa-se a necessidade cada vez maior dessa ser vista em outras dimensões, ou seja, associada à uma nova cultura do trabalho e de projetos educativos (Manfredi, 2002).

O ensino profissionalizante segundo Manfredi (2002) originalmente foi destinada às classes menos favorecidas, como os cegos, surdos e aleijados, depois foi usado para os menores carentes, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. Inicialmente o trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista.

Segundo Manfredi (2002), na agricultura colonial predominava o latifúndio e o trabalho escravo, o que relegava o trabalho manual (labor) a uma categoria de inferioridade, não se podia esperar outro tratamento ao ensino das atividades manuais do que então era dado, ou seja, como já mencionado, um tratamento segregacionista e praticamente inexistente marcado pela preocupação com a oferta de educação rudimentar a crianças desvalidas (órfãs ou pobres).

O autor ainda defende que inicialmente esse ensino foi originada em instituições<sup>2</sup> de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos, educadas na disciplina e nos hábitos necessários ao desenvolvimento posterior do trabalho, como mão-de-obra barata para os industriais. Os educandos eram recolhidos, de preferência, entre a população rural pobre, enquanto as crianças originárias de famílias ricas, após concluírem a instrução primária, iriam cursar um ginásio ou Liceu.

Em 1971, por meio da LDB, tornou-se obrigatório a profissionalização no ensino de 2º grau pois, segundo os documentos oficiais, dotar a nação dos recursos humanos – especialmente no que se referia à qualificação profissional de nível médio – era essencial para o desenvolvimento nos diversos setores da economia do país.

Alguns anos depois, com a reforma da LDB efetivada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória. Já com a promulgação da LDB de 1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro – este ramo da educação escolar brasileira foi abrangido pelo que passou a se designar como educação profissional. Em 2004, por meio do Decreto nº. 5.154/04, a educação profissional foi assim colocada: “Educação Profissional

---

<sup>2</sup> Um dos mais antigos estabelecimentos de que se tem notícia é a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim.

de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º.), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnico de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. Incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

Nesse período a educação profissional adquiriu características diferenciadas do sistema educacional já existente. Os governos estaduais começaram a instituir verdadeiras redes de escolas de educação profissional, seguindo diretrizes da nova Constituição Federal.

Com a Constituição de 1988 a promulgação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho e da inserção no meio social como direito de todos os cidadãos, o ensino profissional continuou mantendo o mesmo traço assistencialista. No entanto, o objetivo prioritário passou a ser preparar operários para o exercício profissional.

É nesse contexto que localiza-se a Instituição investigada. O IFPE é uma Instituição de educação profissional e tecnológica composta atualmente por 569 professores, 523 servidores administrativos e 10.690 alunos, distribuídos em seis unidades de ensino situadas em municípios distintos do estado de Pernambuco, como apontado anteriormente. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 do IFPE os Institutos Federais representam um dispositivo da sociedade cuja missão é contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro.

Ao iniciarmos o estudo realizamos um levantamento do quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Os dados seguem sistematizados no quadro abaixo:

**Quadro nº 1** – Alunos regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco no primeiro semestre de 2009

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Alunos matriculados em 2009	Alunos com NEEs <sup>3</sup>	Porcentagem (%)
Campus Recife	6.935	13	0,18%
Campus Ipojuca	506	1	0,19%
Campus Vitória de Santo Antão	665	1	0,15%
Campus Pesqueira	1.275	nenhum	0%
Campus Belo Jardim	724	nenhum	0%
Campus Barreiro	585	nenhum	0%
<b>Total</b>	<b>10.690</b>	<b>15</b>	<b>0,14 %</b>

**Fonte:** Setores de Registros Escolares e Gestão Acadêmica dos campi do IFPE (2008)

<sup>3</sup> Necessidades educacionais especiais.

É interessante constatar que quando lançamos um olhar em todo o IFPE comprovamos que a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais é inexpressivo. Como mostra o quadro acima a Instituição possui apenas 15 alunos com necessidades educacionais especiais, num total de 10.690 alunos matriculados, o que percentualmente representando 0,14% do total de alunos. Isso evidencia que a política federal de inclusão ainda não foi devidamente implementada na esfera educacional no âmbito federal.

No conjunto de alunos com necessidades educacionais especiais encontrados optamos em focar o caso de uma aluna, matriculada numa classe regular do 3º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Campus Vitória de Santo Antão. Além das observações e das análises documentais realizadas entrevistamos a aluna com necessidades educacionais especiais e o Coordenador do Setor de Zootecnia, responsável pelo estágio da aluna, que foi realizado pela mesma no período de dezembro de 2008 a fevereiro de 2009.

Ana (nome fictício) tinha na época da pesquisa dezesseis anos, portadora de Mielomeningocele<sup>4</sup> e Hidrocefalia<sup>5</sup> e com um histórico de nove cirurgias (entre elas a correção da Mielomeningocele, feita após 24 horas de nascimento). A hidrocefalia de Ana foi descoberta nos primeiros meses de vida e a colocação da válvula para evitar que a cabeça “crescesse mais que o normal”, termo usado pela aluna para explicar sua situação, foi realizada logo em seguida.

Sobre o acompanhamento médico Ana relatou que *“além da ida ao urologista, tenho consultas com neurologista, entre outros, só que com uma frequência um pouco menor agora, mas quando era mais nova eu fiz fisioterapia logo após as cirurgias”* (Em entrevista, segundo semestre de 2008). Atualmente frequenta médico urologista todo mês para avaliação, faz uso de cateter (Sonda), bolsa coletora, bota ortopédica, bem como de medicamentos diários, como, por exemplo, Oxibutinina e Doxixiclina<sup>6</sup>.

A escola não oferecia nenhum Atendimento Educacional Especializado (AEE) — que segundo o Art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, deve ser previsto no projeto pedagógico da escola de ensino regular — como suporte e participava de quase todas as aulas práticas, exigidas pelo curso técnico, as quais muitas vezes, são realizadas em campo aberto próximo aos animais, como no período de vacinação. Sobre sua participação nas aulas práticas, a aluna revelou que eram raras as que ela não participava. Quando

---

<sup>4</sup> Malformação congênita da coluna vertebral dificultando a função primordial de proteção da medula espinhal, que é o "tronco" de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano.

<sup>5</sup> A Hidrocefalia, também conhecida vulgarmente como "água na cabeça", é uma condição na qual há líquido cérebro-espinhal (líquor) em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal. O líquido cérebro-espinhal atua como uma almofada para o cérebro e a medula espinhal, suprindo de nutrientes e eliminando escórias (produtos degradados).

<sup>6</sup> Sendo o primeiro com a função de relaxar a musculatura da bexiga para conter mais urina e o segundo é para evitar a infecção urinária.

não participava ficava observando as instruções dos professores. Nas aulas teóricas ela sempre participava sem dificuldades.

Em relação ao estágio, Ana defende que as adaptações necessárias eram de acessibilidade, sobretudo para se locomover na Instituição e em outros espaços. Diz ter contado com a ajuda de todos, desde funcionários administrativos, professores, e até alunos. “*Foram eles que fizeram com que fosse tudo mais fácil para mim desde aulas até o desenvolvimento do estágio*”, diz a aluna.

A partir da fala da aluna acima é possível verificar que, apesar da sua participação na maioria das atividades propostas pelo curso, a Instituição não oferecia as adaptações físicas necessárias para que essas atividades fossem realizadas de forma mais autônoma e dependente por parte da aluna que constantemente dependia do apoio de colegas, professores e funcionários para se locomover no campus. Dentre as dificuldades vivenciadas pela aluna podemos destacar algumas referentes a acessibilidade arquitetônica e organização do espaço escolar<sup>7</sup>, que constituem, por assim dizer, “pré-requisitos para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (Fernandes, Antunes & Glat, 2007, p. 53).

- colocação de rampas de acesso em todas as entradas do prédio central (parecidas com a que já existe, só que mais baixas);
- adaptação dos banheiros com travas de apoio e bacias sanitárias semi-abertas;
- colocação pisos antiderrapantes;
- orelhões mais baixos;
- cadeiras e mesas adaptadas para alunos cadeirantes (tanto as mesas do refeitório quanto as da biblioteca);
- acesso especial e facilitado ao refeitório, sala de vídeo, biblioteca;

Ciente das necessidades físicas específicas da aluna, o coordenador de estágio que acompanhou a discente confessou não se sentir capacitado para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais “*mas preciso de capacitação, talvez o IF não ofereça para determinadas áreas porque não temos alunos*” (Em entrevista, segundo semestre de 2009), referindo-se a alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o depoimento do coordenador de estágio é bastante ilustrativo quando questionado sobre a existência de adaptações quanto ao estágio de alunos com necessidades especiais: “*Eu até concordo que deveria ter, mais o público com necessidades especiais é quase nenhum*” (em entrevista colocar data). Novamente ressalta a necessidade de capacitação “*preciso*

---

<sup>7</sup> Para uma análise aprofundada da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva, com base em dados colhidos em uma das escolas-alvo deste estudo, ver Antunes (2007).



*me capacitar*”. É interessante observar que apesar da aluna participar praticamente de todas as atividades o professor menciona e reforça a falta de “capacitação” para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre esse aspecto Pletsch (2009a) adverte que, num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular, podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza. Em outras palavras, de acordo com a autora, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais matriculado em sua turma.

Ainda sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, cabe mencionar que a mesma tem sido apontada como elemento fundamental para a implementação das políticas de inclusão escolar (Bueno, 1999; Fontes, 2007; Glat & Pletsch, 2008, entre outros). Sendo assim, uma das vertentes que esta pesquisa está aprofundando nesse momento é justamente a visão das professoras e gestoras no que diz respeito à sua formação (ou capacitação como usado pelo coordenador de estágio entrevistado) para lidar com alunos com alguma deficiência matriculados no IFPE.

No que diz respeito às adaptações pedagógicas e/ou curriculares foram analisados o currículo dos cursos técnicos e o currículo individualizado da aluna, quando realizado. A análise do currículo escolar foi realizada levando em consideração as suas diferentes dimensões, a saber: planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem (Glat, 2007). A partir das entrevistas e observações realizadas verificamos que não existiam adaptações relativas ao currículo da classe associadas às adaptações individuais. Ou seja, o currículo da aluna e a realização do estágio supervisionado obrigatório seguiam as mesmas normas dos demais alunos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola ainda estava em fase de construção e em consulta em fórum inter-campi com a participação da comunidade escolar do Instituto. Cabe apontar que o Projeto Político Pedagógico é entendido nesse estudo como a forma com que a escola organiza seu trabalho pedagógico, incluindo seleção e priorização de conteúdos e temáticas, bem como o planejamento geral das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo (Glat & Pletsch, 2008).

## **Considerações finais**

Propusemo-nos, neste texto, refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Entre outros dados, o estudo revelou que apesar de adepto à proposta de inclusão, o Instituto ainda não atende as normas de acessibilidade física para que alunos como Ana possam se locomover e participar das atividades da escola de forma autônoma. Também não apresenta as adaptações pedagógicas e curriculares necessárias para atender as especificidades de Ana e outros alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo em se tratando do estágio profissionalizante presente na grade curricular da Instituição.

Autores como Glat & Blanco (2007); Bueno (2008); Pletsch & Braun, (2008), entre outros, já haviam apontado nessa direção, ao ressaltar que apesar da proposta de inclusão permear como preferencial nas diretrizes educacionais oficiais, muitas são as barreiras estruturais que impedem a sua implementação na realidade escolar brasileira, dentre os principais problemas citam a falta de flexibilização das avaliações e dos currículos escolares que condicionam a uniformização em vez de atender e favorecer a diversidade, a falta de formação dos professores para o desenvolvimento das singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, baixos salários, e precarização da educação pública, sobretudo a partir dos anos noventa, entre outros aspectos, constituem entraves reais para a implementação das políticas de inclusão.

Em síntese, com base na análise realizada, é possível afirmar que Ana foi integrada e não incluída, ou seja, conseguiu ser incluída pelo seu próprio esforço, e não por mérito de uma política pública a ela dirigida. O movimento de integração, segundo Glat & Pletsch (2008), pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais. A realidade vivenciada por Ana foi verificada recentemente em pesquisa nacional sobre a implementação das políticas de inclusão escolar realizada por Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003).

Por fim, com base nos dados analisados, é possível afirmar que, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional da Instituição investigada e na educação pública brasileira, em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, é preciso combater problemas educacionais gerais, como, por exemplo, a inflexibilidade dos currículos escolares. Para Pletsch (2009a) incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto educacional,

não rompe por si só com o circuito da exclusão. É nessa direção que a autora ressalta que a formação de professores e a política de inclusão escolar não podem ser pensadas de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

## Referências

- ANTUNES, K. *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei no 7.044). Brasília, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Constituição*. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Porto/Portugal, 1994.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA, Jr. C. A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e continuada*. V. 2, p. 146-164, 1999.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; (orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, 2008.
- FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (orgs.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano*

*escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Palestra ministrada no *VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES*, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. & PLETSCHE, M. D. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 f 90.

IBGE. *Informações obtidas no site do IBGE*: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em janeiro de 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2004. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>, acessado em: 12/12/2005.

PLETSCH, M. D. & BRAUN, P. *A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção*. In: *Revista Democratizar*, v. II, n.2, mai./ago. 2008. Rio de Janeiro. Disponível em: [www.faecet.rj.gov.br](http://www.faecet.rj.gov.br). Acesso: outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: *Educar em Revista*, nº 33. Curitiba, 2009a.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

WCEFA – *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

**Resumo:** Este texto tem como objetivo apresentar os dados de uma pesquisa qualitativa sobre a inclusão de uma aluna com necessidades educacionais especiais num curso técnico profissional de uma instituição federal de ensino técnico da região Nordeste do Brasil. Pretende também discutir os referenciais políticos nacionais e internacionais sobre o processo de "educação inclusiva" presente nas diretrizes oficiais. A inclusão educacional é aqui abordada como uma política que venha a garantir que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de realizar e participar das atividades oferecidas pela instituição escolar, com o devido suporte, quando necessário. A investigação foi realizada com base no referencial da pesquisa qualitativa conforme indicado por Bogdan & Biklen (1994) e Glat & Pletsch (2008). Foram utilizados os seguintes procedimentos como instrumentos de coleta de dados: 1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessário); 3) entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio). O método de interpretação dos dados aqui utilizado seguiu a proposição de Bardin (1977) conhecida como "análise de conteúdo". De forma sucinta, os resultados evidenciaram que o processo de escolarização da aluna seguia muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Políticas de educação inclusiva; educação profissional e formação de professores.

**Abstract:** This text aims to present data from a qualitative study about the inclusion of a student with special educational needs in a technical course of a professional federal institution of technical education in the Northeast of Brazil. It also aims to discuss the theoretical national and international policy about the process of "inclusive education" in this official guidelines. The inclusion of education is here discussed as a policy that will ensure that the host is not merely formal and that the pupils with special educational needs to have effective conditions to perform and participate into the activities offered by the school institution, with appropriate support when it is necessary. The research was based on the framework of qualitative research as indicated by Bogdan & Biklen (1994) and Glat & Pletsch (2008). The following proceeding were used as instruments for data collection: 1) participant observation (field notes), 2) analysis of documents (legislation, reports from participants, school minute and also student's file, when it was necessary), 3) semi -structured interviews with the participating subjects (audio recording). The method of interpretation of the data used here has followed the proposition of Bardin (1977) called as "content analysis". In summary, the results showed that the schooling process of the student evidence much more the presuppositions of the integration than of the school inclusion.

**Keywords:** Inclusive education policies; professional education and training of teachers.