

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO TÉCNICO-  
PROFISSIONAL: RESULTADOS DE UM ESTUDO SOBRE A  
REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO *CAMPUS* VITÓRIA DE SANTO  
ANTÃO**

**ISABELLE CRISTINE MENDES DA SILVA**

**2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO TÉCNICO-  
PROFISSIONAL: RESULTADOS DE UM ESTUDO SOBRE A  
REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO *CAMPUS* VITÓRIA DE SANTO  
ANTÃO**

**ISABELLE CRISTINE MENDES DA SILVA**

*Sob a orientação da Professora*  
**Dra. Lucilia Augusta Lino de Paula**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Março de 2011

371.9046

S586p

T

Silva, Isabelle Cristine Mendes da, 1985-

A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão / Isabelle Cristine Mendes da Silva - 2011.

99 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 79-88.

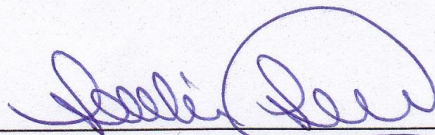
1. Inclusão escolar - Pesquisa - Teses.  
2. Educação inclusiva - Política governamental - Teses. 3. Ensino profissional - Teses. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ISABELLE CRISTINE MENDES DA SILVA**

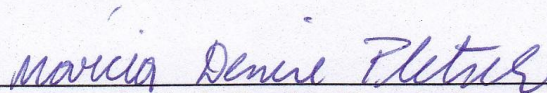
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/03/2011.



---

Lucília Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



---

Márcia Denise Pletsch, Dra. UFRRJ



---

Rosana Glat, Dra. UERJ

*A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoaante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.  
(ANETE ABRAMOWICZ).*

## AGRADECIMENTOS

*O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (...) O que vale, são outras coisas. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam.*

Guimarães Rosa, Grandes Sertões: veredas

Ao término de mais uma etapa de minha vida, venho agradecer primeiramente a Deus, por iluminar minhas decisões e abençoar os meus passos.

A toda minha família, pelo seu amor incondicional e que sempre esteve ao meu lado; além do incentivo e carinho que foram imprescindíveis nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha Orientadora, professora Dra. Lucilia Lino de Paula, que mesmo condicionada pelo modelo do programa do Mestrado, na maioria das vezes à distância, mas sempre de forma gentil e atenciosa, deu-me muitas orientações necessárias para a construção deste trabalho.

À querida professora Dra. Márcia Denise Pletsch, agradeço por abraçar esta pesquisa e por acreditar em mim sendo uma “estranha no ninho”; de formação inicial em Administração, mas adentrando na área da Educação; pelo imenso apoio e dedicação, além, é claro, de aprender muito com ela.

À participante da Banca Examinadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat, referência para minhas leituras constantes e base importante para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nas pessoas dos coordenadores, professores Gabriel de Araújo Santos e Sandra Barros Sanchez e dos servidores Nilson Brito de Carvalho e Marize Setubal Sampaio, pelo apoio, orientações e colaboração.

Ao *Campus* Vitória de Santo Antão, pela possibilidade e apoio para a concretização deste propósito.

Aos professores e servidores técnico-administrativos do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE, pela contribuição ao participarem desta pesquisa.

Aos alunos do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco, em especial aos três participantes da pesquisa, pela sua disponibilidade e confiança para falar o que pensam sobre educação. Vocês foram a minha inspiração na realização deste trabalho.

Aos amigos que, mesmo distantes, torceram sempre pelo meu sucesso, em especial ao Professor João Pereira, pela disponibilidade e atenção. Sem suas contribuições este trabalho não se concretizaria.

As colegas do NAPNE – *Campus* Vitória de Santo Antão, em especial Daniela Torres, companheira de jornada no Núcleo, pela força, apoio e estímulo constantes. A certeza de que juntas estamos tentando oferecer o melhor de nossos esforços a um grupo comprometido com o desenvolvimento de uma escola inclusiva, o que me faz continuar disposta aos desafios.

Agradeço a todos que me incentivaram a iniciar este Mestrado e dar continuidade, em especial à colega de trabalho Francisca Miranda e aos colegas e amigos do Mestrado Vanessa, Márcia, Marineide, Marcos, Marcio e Rafael, sempre disponíveis para ajudar quando precisei. E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu atingisse este grande objetivo.

## RESUMO

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de “educação inclusiva” no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão.** 2011. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no *Campus Vitória de Santo Antão* do Instituto Federal de Pernambuco sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnico-profissionalizantes desta instituição federal de educação profissional. Também serão discutidos os referenciais teóricos das políticas nacionais e internacionais sobre "educação inclusiva" e as políticas presentes nas diretrizes oficiais. A inclusão educacional é aqui abordada como uma política que garante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com necessidades especiais tenha condições efetivas de realizar e participar das atividades oferecidas pela instituição escolar, com o devido suporte, quando necessário. Nesta investigação seguimos uma abordagem qualitativa, sendo utilizados como procedimentos metodológicos para a coleta de dados: a análise de documentos (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e também fichas de alunos, quando necessárias) e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio). O método de interpretação dos dados utilizado seguiu a proposição conhecida como “análise de conteúdo”. Após a análise dos dados, concluímos que a inclusão, na escola pesquisada, de modo geral, tem sido apontada como positiva e os mecanismos excludentes foram encontrados em menor grau no aspecto atitudinal em comparação com o aspecto arquitetônico. Neste último, identificamos no campo pesquisado a falta de condições de acessibilidade, pois mesmo que seja notável um esforço por parte da escola, através de situações de adaptação, essas estão limitadas a uma mobilidade relativa, com a construção de algumas rampas e banheiros adaptados, mas a autonomia ainda é comprometida. Os resultados evidenciaram que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais segue muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação Profissional. Capacitação Docente.



## ABSTRACT

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **The politics of “inclusive education” on the technical-professional teaching: results of a research about the reality of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco - Vitória de Santo Antão’s Campus.** 2011. 99p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal University Rural of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

The objective of this paper is to present the results of a research that happened on the Vitória de Santo Antão’s campus of the Federal Institute of Pernambuco about the inclusion of students that have special educational needs on the technical-professional courses available on this Federal Institution of professional education. It will also talk about the theoretical references of the national and international politics about “inclusive education” and the politics on the official targets. The inclusive education of this paper is approached as a policy which guarantees that the student acceptance is not only formal and that the student with special needs actually have the real opportunity to perform and participate on the activities offered by the school. When necessary, that will be executed with the correct support. This investigation followed a qualitative approach, being used as instruments to collect data: a review of documents (laws, reports of participants, minutes and also school records of students, when necessary) and semi-structured interviews with the participants (audio recording). The method used for interpretation of the data followed the proposition known as "content analysis". After analyzing the data, we concluded that the inclusion, on the researched school, has been generally determined as positive and the mechanisms of exclusion were found on a lighter degree on the attitudinal aspect if compared to the architectural aspect. On this last one, we could identify on the researched field the lack of accessible conditions. The school's approach to the subject was noticeable through adaptation attempts but they were limited. The construction of ramps and bathroom that were adapted bring a partial mobility but the complete autonomy is still compromised. The results show that the process of educating the students with special educational needs struggles more with foreshadow of integration than the ones on inclusion.

**Key word:** Inclusive education. Vocational education. Staff training.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BM - Banco Mundial  
BPC - Benefício de Prestação Continuada  
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos  
CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
EAFVSA - Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IE - Instituição de Ensino  
IFE - Instituições Federais de Ensino  
IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
LBA - Legião Brasileira de Assistência  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
NAPNE - Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
NBR - Norma Brasileira  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNEE - Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
TDA - Transtorno e Déficit de Atenção.  
TDAH - Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade.  
TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais  
UEP - Unidade Educativa de Produção  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Fotografia nº 1.</b> Vista área do IFPE <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão .....	31
<b>Imagem nº 1.</b> Variedades de flores existente no <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão .....	43
<b>Imagem nº 2.</b> Variedades de flores implantadas pelo projeto .....	43
<b>Imagem 03:</b> Prédio Principal .....	64
<b>Imagem 04:</b> Rampa de acesso ao prédio principal .....	64
<b>Imagem 05:</b> Rampa de acesso ao prédio de agroindústria .....	64
<b>Imagem 06:</b> Rampa de acesso ao refeitório.....	65
<b>Imagem 07:</b> Rampa de acesso a biblioteca.....	65
<b>Imagem 08:</b> Escadas para acesso ao prédio do alojamento masculino .....	65
<b>Imagem 09:</b> Sala de aula (Unidade de Ensino de Agricultura I).....	66
<b>Imagem 10:</b> Sala de aula (Unidade de Ensino de Zootecnia III).....	66
<b>Imagem 11:</b> Auditório .....	66
<b>Imagem 12:</b> Piso irregular .....	67
<b>Imagem 13:</b> Banheiro adaptado.....	67
<b>Imagem 14:</b> Calçada inacessível .....	68
<b>Imagem 15:</b> Cadeiras escolares .....	68
<b>Imagem 16:</b> Biblioteca .....	69
<b>Imagem 17:</b> Balcão de atendimento .....	69
<b>Imagem 18:</b> Telefone Público .....	70
<b>Imagem 19:</b> Bebedouro .....	70
<b>Imagem 20:</b> Banheiro adaptado do prédio principal .....	71
<b>Imagem 21:</b> Banheiro não-adaptado do alojamento.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Matrícula 2008/2009 por Etapa e Modalidade .....	15
--	----

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro nº 1.</b> Caracterização dos alunos participantes .....	34
<b>Quadro nº 2.</b> Caracterização dos professores que participaram da pesquisa .....	35
<b>Quadro nº 3.</b> Caracterização dos servidores técnico-administrativos que participaram da pesquisa .....	36
<b>Quadro 4.</b> Aspectos apontados pelos entrevistados como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida a alunos com deficiência <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão .....	55
<b>Quadro 5.</b> Informações dos Coordenadores de Integração Escola-Comunidade – CIEC do <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão .....	56
<b>Quadro 6:</b> Descrição dos ambientes analisados na escola por um aluno .....	63

## ÍNDICE DE GRAFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Opinião dos professores sobre a Inclusão de alunos com deficiência .....	50
<b>Gráfico 2</b> - Opinião dos professores sobre a possibilidade de inclusão em cursos técnicos. ....	52
<b>Gráfico 3</b> - Professores que já fizeram algum curso relacionado à área de Educação Especial ...	58

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 CAPÍTULO I - DIFERENTES DIMENSÕES LEGAIS QUE REGEM AS POLÍTICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	5
1.1 Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão .....	5
1.2 A Educação Inclusiva e sua Gênese Política desde a Declaração de Educação para Todos até a Atualidade .....	10
<b>2 CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	16
2.1 Marcos Histórico-Sociais da Educação Profissional no Brasil .....	16
2.2 A Qualificação Profissional de Pessoas com Necessidades Especiais .....	23
<b>3 CAPÍTULO III - REFERENCIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> ..	28
3.1 O Desenho da Pesquisa .....	29
3.2 Cenário da pesquisa .....	29
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	33
3.4 Caracterização dos sujeitos participantes .....	33
3.5 Procedimentos de pesquisa.....	36
<b>4 CAPÍTULO IV - A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO</b> .....	40
4.1 A Inclusão Escolar na Perspectiva dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais .....	40
4.2 Concepções dos Docentes e demais Profissionais da Instituição Participante da Pesquisa sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais .....	47
4.3 Infraestrutura para Atuar com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Incluídos .....	60
4.4 Inclusão e o NAPNE .....	72
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>6 BIBLIOGRAFIA</b> .....	79
<b>7 ANEXOS</b> .....	89
ANEXO 1 .....	90
ANEXO 2 .....	91
ANEXO 3 .....	93
ANEXO 4 .....	95
ANEXO 5 .....	96
ANEXO 6 .....	97
ANEXO 7 .....	98
ANEXO 8 .....	99

## INTRODUÇÃO

*(...) tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, na medida em que eles se desigualam.*

*Rui Barbosa*

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição Federal desde 1988. O que significa entender que o sistema educacional deve ser dirigido a todos os brasileiros, sem distinção, objetivando o desenvolvimento humano e o preparo pleno da cidadania, mediante as formas enriquecedoras e diversificadas de ensino. Os crescentes debates em torno da inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais dão à questão uma visibilidade que pode provocar reflexões e ações capazes de contribuir para o aprimoramento dos serviços educacionais prestados a essa parcela da população.

Nas duas últimas décadas, intensificaram-se no país os debates sobre educação inclusiva, com base na consigna “Educação para Todos”. Esta declaração reafirma que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro. Tais avanços, no entanto, tornaram-se mais significativos após 1994, quando a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida neste ano na Espanha, deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO<sup>1</sup>, 1994). A partir dessa conferência, disseminou-se o conceito de *educação inclusiva*, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras e com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>, entre outras.

A principal razão que despertou o interesse de desenvolver um trabalho de pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais originou-se da minha própria trajetória profissional. Ao ingressar em 2005 na EAF, hoje **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão** (IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão), passei a atuar na área de educação, em uma escola de ensino profissional, convivendo com jovens que deixam seus lares para estudar em busca de uma profissionalização. Entretanto, pude constatar que nessa instituição há apenas um número inexpressivo de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir do meu ingresso no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão, e principalmente após minha inserção como aluna no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2009, motivei-me em estudar o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na instituição. Esse interesse ampliou-se ao acompanhar o percurso na escola de uma aluna com deficiência física, testemunhando suas dificuldades e desafios enfrentados. Trabalhei durante três anos na Coordenação de Registros Escolares o que mim oportunizou um relacionamento mais próximo aos alunos e deu origem as minhas inquietações sobre o processo ensino-aprendizagem e a

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>2</sup> O termo necessidades educacionais especiais é utilizado para designar sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001).



prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais e desde 2010 atuo no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais do *Campus*.

Tendo em vista a presença em uma instituição dedicada à educação profissional de alunos que devido a suas limitações físicas, requerem da escola uma série de adequações, a instituição se viu diante da questão de como suprir o atendimento às necessidades educacionais especiais, antes não detectadas. Assim, este estudo busca discutir a relação entre inclusão educacional e ensino profissional. Partindo do pressuposto que educação inclusiva nada mais é do que a garantia de que a escola atenda a todas as crianças e jovens nela matriculadas, assegurando a sua aprendizagem, um direito do aluno:

A escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, cada aluno é um ser singular, pertence a uma cultura, atribui significados pessoais à sua experiência, cada aluno precisa sentir que a situação de ensino-aprendizagem, favorece seu aprendizado. (LIBÂNIO, 2002, p. 135)

O mesmo autor coloca a inclusão como o respeito às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, um direito inalienável da criança, independente de suas características individuais, pois:

[...] temos, então, a diversidade. Como chegar ao direito universal de escolarização, à escolarização igual para todos e, ao mesmo tempo, acolher a diversidade, inclusive para que cada aluno seja um ser singular? Está aí um desafio imenso às escolas, aos educadores, aos sistemas de ensino. (LIBÂNIO, 2002, p.136).

A cada observação fiquei mais instigada em relação à *inclusão educacional*. Nesta direção, aos poucos os objetivos dessa pesquisa foram se constituindo, pouco a pouco, entrelaçando conhecimentos iniciais, dúvidas antigas e outras tantas que se originam continuamente.

A presente dissertação objetiva refletir sobre as possibilidades e as dificuldades de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão, envolvendo os segmentos discente, docente e técnico-administrativo.

Diante das questões levantadas e considerando a importância de se compreender o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de educação profissional, propusemos a realização de uma pesquisa cujo objeto de estudo consistiu em analisar as políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão.

Para tal, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão está se organizando e se estruturando para receber alunos com necessidades educacionais especiais;
- Verificar como as principais dificuldades encontradas por alunos com necessidades educacionais especiais são encaradas ao ingressarem na Instituição;
- Identificar as adaptações físicas necessárias aos ambientes do referido Instituto para possibilitar o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais;

- Identificar as estratégias utilizadas pelos docentes em sua prática pedagógica no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

*Inclusão e educação profissional* parecem temáticas difíceis de serem aproximadas, mas, ao mesmo tempo, é como se já estivessem sobrepostas. Diversos trabalhos acadêmicos (SOUZA, 2004; MACHADO, 2005; PLETSCHE, 2005; SUPLINO, 2007; MOTA, 2008; COSTA, 2009; FOGLI, 2010) dão conta de muitos estudos sobre a escolarização de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Entretanto, na rede federal de educação profissional e tecnológica, que historicamente foi responsabilizada pela educação de “menores órfãos, os abandonados, ou desvalidos da sorte” (MANFREDI, 2002, p. 76), apenas agora, começam a ser elaboradas pesquisas sobre a temática<sup>3</sup>.

Considerando que a temática da inclusão é bastante atual e que as instituições de ensino precisam se organizar para criar suas políticas para garantir a sua implementação, entendemos que este estudo pode colaborar com a ampliação e consolidação de propostas hoje existentes sobre o tema, bem como subsidiar as instituições de educação profissional que buscam referências para o encaminhamento no seu âmbito das questões aqui tratadas. Nessa direção acreditamos que o presente estudo poderá trazer contribuição para o *Campus* Vitória de Santo Antão e mesmo para os demais *campi* do IFPE.

Para alcançar os objetivos propostos realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa, segundo prescrições de autores como Bogdan e Biklen (1994) e Pletsch (2010).

A dissertação está dividida em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros compreendem o referencial teórico, enquanto que o terceiro e o quarto capítulos são referentes aos resultados da pesquisa, visando aproximar o conhecimento prático do teórico. Inicialmente, fez-se uma revisão da literatura, com a finalidade não só de conhecer o objeto de estudo com maior aprofundamento, mas também os instrumentos legais nacionais e internacionais existentes sobre o tema em estudo.

O primeiro capítulo traz uma discussão sobre o processo de exclusão, segregação, integração e inclusão educacional, ao longo da história da educação no Brasil, até os nossos dias, definindo a política atual de educação inclusiva.

No segundo capítulo realizamos uma abordagem histórica da trajetória da educação profissional no Brasil, apresentamos uma discussão sobre o desafio da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino profissional e qualificação profissional para acesso ao mercado de trabalho. Nesse capítulo, faz-se, também, uma breve apresentação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TEC NEP.

O terceiro capítulo dedica-se a metodologia de pesquisa adotada, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados, a caracterização dos sujeitos participantes e o campo investigado.

O quarto e último capítulo dedica-se a apresentação dos dados encontrados por meio da pesquisa realizada, a análise e discussão dos mesmos. Aqui são discutidos os conceitos e conjecturas abordados no referencial teórico que foram entrelaçados com a realidade desvelada. Também será apresentado o dia-a-dia de três alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular de cursos profissionais, sua relação com os colegas de turma e professores, a organização da escola para a prática da educação inclusiva e os problemas e impasses

---

<sup>3</sup> No PPGEA várias dissertações de mestrado estão sendo desenvolvidas com esta temática, demonstrando que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede técnica federal começa a ser um problema de investigação.

enfrentados pelos professores da unidade escolar estudada para promover a escolarização para esses sujeitos.

Por último apresentamos as considerações finais.

# 1 **CAPÍTULO I - DIFERENTES DIMENSÕES LEGAIS QUE REGEM AS POLÍTICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*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

## **1.1 Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão**

A análise dos aspectos históricos da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo com deficiências revela a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento dessas pessoas. Assim, para uma maior compreensão dos modos como ocorreu à adoção da política de educação inclusiva faz-se necessário uma análise histórica da Educação Especial.

A história da Educação Especial vivenciou várias fases, passando pela segregação, integração e chegando num processo denominado de inclusivo. Antes, ainda, da elaboração de uma educação sistemática voltada para as pessoas com deficiência, o que mais tarde veio a constituir o que se denominou de educação especial, vemos como o preconceito com os diferentes, com as pessoas que se encontravam fora do padrão aceito como normal por cada sociedade, determinou não somente a imagem social destes indivíduos, mas também a forma como a sociedade se relacionava com eles, regulando sua existência em cada momento histórico e cultural. Assim, ao longo da história da humanidade, vemos que a relação da sociedade com a diferença determinou a adoção de práticas que inicialmente se pautavam pela exclusão violenta, com o extermínio, o banimento ou a reclusão, até posteriormente, muito após o advento da modernidade, da criação de uma segregação institucionalizada a cargo da área médica e, mais tarde, da educacional, até a integração escolar, a partir da segunda metade do século XX e hoje, marcada pela luta pela inclusão social.

Na Antiguidade clássica, berço da cultura ocidental, vemos que a própria filosofia grega, aceitava o infanticídio de bebês deficientes, que ao apresentarem uma anomalia física visível estavam fora do padrão de beleza e perfeição adotado pela civilização helênica. Até mesmo os principais filósofos gregos, Platão e Aristóteles, os pensadores que primeiro associaram ética e política, educação e cidadania, no entanto, em relação às pessoas com deficiência, defendiam sua eliminação física, reproduzindo as práticas vigentes.

A hipotética “república” de Platão preconizava a pureza eugênica, através do infanticídio dos deficientes e da copula e procriação seletivas. Note-se que a exclusão da deficiência era praticada na Grécia, como em outras sociedades antigas, do modo mais radical - o extermínio. (PAULA, 1996, p.292)

Da mesma forma, Aristóteles assim se referia às crianças deficientes: “quanto, a saber, quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança **disforme**” (Aristóteles apud OMOTE, 1996, p. 59). Aqui, é o termo “disforme” que nomeia a deficiência. Tal designação centrava-se na questão da imagem corporal. Assim, supõe-se que a pessoa com deficiência já provocava algum tipo de horror, pois sua imagem não se enquadrava nos padrões da estética tradicional. Ainda, reportando-nos à história grega, sabemos que os espartanos dedicavam-se predominantemente à guerra, valorizando a perfeição do corpo, que deveria ser forte, ágil e eficaz, e assim, se ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra esse ideal estético, era eliminada (BIANCHETTI & FREIRE, 1998).

Com o advento do Cristianismo, a deficiência passa a ser alvo da caridade, não mais passível de eliminação física, a menos que esteja associada à possessão diabólica. Nos evangelhos, contidos na Bíblia, dos 22 milagres com curas e exorcismos creditados a Jesus Cristo, oito referem-se a cegos, surdos, mudos e gogos (BIANCHETTI & FREIRE, 1998). Na dicotomia corpo/alma, esta é o templo de Deus, enquanto o corpo, imperfeito e pecaminoso, é simplesmente uma “abjeta vestimenta da alma” (BIANCHETTI & FREIRE, 1998, p. 31). A Igreja Católica relacionava a diferença física – manifesta no corpo imperfeito - com o pecado ou a perversidade, o que ajudou a segregar e estigmatizar os que não se enquadravam no padrão cristão de “normalidade”. Da mesma forma, não só o corpo, mas as condutas também eram reguladas pelo padrão de normalidade, e aqueles que não se comportassem de forma considerada adequada eram imediatamente associados ao pecado, ao mal, e a uma ligação com o demônio. A era medieval<sup>4</sup> foi marcada pela intolerância à pessoa com deficiência, agora relacionada a crenças sobrenaturais, ao mal e ao diabo, podendo ser alvo das desconfianças da Inquisição e até mesmo condenado à morte pela fogueira, destino dos acusados de heresias e feitiçarias.

Gradativamente, a Igreja Católica passa a assumir uma postura menos radical, os deficientes começam a ser vistos como participantes do mundo humano, mas ainda inferiores, ganharam uma alma, são “filhos de Deus”, ainda que imperfeitos, e merecem a piedade cristã. Pessoti (1984) enfatiza que a ética cristã reprimiu as tendências explícitas de eliminação do deficiente, mas o enquadrou na lógica paradoxal do castigo/caridade: ora acolhendo o deficiente por um gesto de caridade, ora considerando sua deficiência como um castigo de Deus. Nesse caso, ele merecia o confinamento. Nessa lógica, protecionista e caritativa, é que surgiram, no âmbito das ordens religiosas, as primeiras instituições de assistência às pessoas com deficiência, que as acolhiam e assistiam, protegendo-as contra a eliminação física e mantendo-as segregadas da sociedade.

Com o desenvolvimento dos estados modernos, a percepção da diferença da pessoa deficiente sai do campo teológico e religioso para o campo econômico e político. A pobreza deixa de vista em sua dimensão mística, religiosa e santificada, e passa a ser associada à indolência, à criminalidade, à desordem moral e social. O deficiente agora é detectado como um desviante, um marginal da sociedade burguesa, pois encontra-se fora da esfera produtiva, vivendo de caridade, e tornando-se assim, alvo da desconfiança do Estado. O estado moderno associa força produtiva à força moral, improdutividade à imoralidade, miséria à criminalidade, todas categorias de desordem e desvio, e portanto de ameaça à ordem social. Assim, encontram-se dentro da mesma categoria de desvio, e condenados à reclusão, os pobres, os órfãos e as viúvas, os loucos e os degenerados, as prostitutas e os criminosos, os deficientes físicos, mentais

---

<sup>4</sup> Esse período, com duração de mais ou menos dez séculos, também denominado de Idade Média, estendeu-se do século V ao século XV.

ou sensoriais, enfim todos os desfavorecidos da fortuna, apontados como obstáculo à nova ordem social. No século XVII tem início a ideologia da institucionalização dos incapazes, o grande ‘enclausuramento’, que priva do convívio social, aprisionando-os em hospitais e asilos, hospícios e prisões, orfanatos e recolhimentos, todos aqueles colocados à margem da sociedade e encarados como uma ameaça à ordem capitalista insurgente. (PAULA, 1996, p. 294)

No Brasil, apesar de relatos de ações isoladas anteriores, a primeira iniciativa, visando à educação de deficientes, no caso cegos e surdos, ocorreu em 1835, quando o Deputado Cornélio Ferreiro França apresentou o projeto-lei que propunha a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos e cegos, arquivado nos Anais da Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro, que, entretanto não foi efetivada (FIGUEIRA, 2008).

Quando da Contudo, somente no Império as pessoas com deficiência foram lembradas pela primeira vez em termos legais, mas de forma negativa, em uma citação na nossa primeira Constituição:

Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, primeira Carta Magna do país.

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e defensor Perpétuo o Brasil:

Título II

Dos cidadãos brasileiros

Art. 8º - Suspende-se o exercício dos direitos políticos:

1.º - Por incapacidade física ou moral.

A exemplo do que ocorria na Europa, a Igreja construiu asilos e Santas Casas de Misericórdia, estas nascidas no Brasil pelas mãos dos jesuítas, com um perfil assistencialista. O perfil assistencialista tornaria-se um marco nos primórdios da educação especial no Brasil, que mais tarde se refletiria também no assistencialismo às pessoas com deficiência, mesmo em instituições não religiosas, criadas por pais ou profissionais, ao longo do século XX.

Ainda no período imperial, segundo Figueira (2008), foram criadas duas instituições dedicadas à educação de deficientes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>5</sup>, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>6</sup>, em 1856. Ambos os institutos foram iniciativas oficiais, mas isoladas, que “ofertavam” uma educação especializada num contexto para satisfazer e

---

<sup>5</sup> D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 428 de 12 de setembro de 1854, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, nome que depois foi mudado pelo Chefe de Governo Provisório Marechal Deodoro para *Instituto Nacional dos Cegos* em 17 de maio de 1890, e em seguida, em 24 de janeiro de 1891 para Instituto Benjamin Constant (IBC) nome mantido até os dias atuais em homenagem ao ex-professor e ex-diretor, Benjamim Constant Botelho de Magalhães. Essa iniciativa deveu-se em grande parte ao empenho e dedicação do escritor, poeta e cego José Álvares de Azevedo, que cursou artes no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, sensível e idealista, notando o abandono das pessoas com deficiência no Brasil, foi o educador de uma menina cega que era filha do médico da família imperial, Dr. José Francisco Sigaud. Interessado pela obra traduzida de J. Dondet: *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*, o médico do imperador Dr. José Sigaud e o conselheiro do imperador Luiz P. Couto Ferraz influenciaram D. Pedro II a criar o Instituto, nomeando o Dr. Sigaud para dirigi-lo (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

<sup>6</sup> D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pela Lei nº. 839 em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, por intermédio do Marquês de Abrantes e influência do diretor e professor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Hüet e de seu irmão. Cem anos após a fundação em 06 de julho de 1957, por força do Decreto-lei nº. 3.198 a instituição passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até os dias atuais. Hoje, o INES atende em torno de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio. (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

atender aos interesses apenas de um grupo privilegiado (da elite) e mais especificamente de um interesse “familiar”.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos além da educação básica profissionalizava seus alunos como encadernadores, organistas, afinadores de pianos e preparava professores de Português, Francês, Música ou História Sagra. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos funcionava como um asilo onde só eram aceitos surdos do sexo masculino, norma que perdurou até 1931 quando foi criado o externato feminino com oficinas de costuras e bordado, consolidando o caráter profissionalizante instituído em 1925. Durante os anos 50 foi criado o primeiro curso normal para professores na área da surdez. Em 1952 foi fundado o Jardim de Infância do Instituto e nos anos seguintes o criou-se o curso de Artes Plásticas (1957).

Em 1957, surgiram no Brasil às primeiras campanhas nacionais patrocinadas pelo governo federal voltadas especificamente as pessoas com deficiências. O marco inicial foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), pelo Decreto Federal nº. 42.728, de 03 de dezembro de 1957, tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”. Posteriormente, seguiu-se a essa a *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), decreto nº. 48.252, de 31 de maio de 1960, e a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960. Essas Campanhas eram subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; FIGUEIRA, 2008).

Entretanto, cabe destacar que as iniciativas oficiais eram insuficientes para a crescente demanda por uma educação especializada voltada para as pessoas com deficiência, o que provocou o surgimento de inúmeras entidades filantrópicas, com destaque para as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). O trabalho das entidades filantrópicas, apoiadas pelo poder público, especialmente com recursos da Legião Brasileira de Assistência (LBA), paralelo a essas campanhas, colaborou para incluir e aparecer pela primeira vez a Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, traz dois artigos que abordam a educação de excepcionais, conforme transcritos abaixo:

Título X – Da Educação de Excepcionais:

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

No início da década de 1970, era evidente a necessidade de se implantar uma política de Educação Especial, e, nesse sentido, “formou-se no país um Grupo-Tarefa de Educação Especial, instituído em 25 de maio de 1972, iniciando no país numerosas ações com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau” (FIGUEIRA, 2008, p.100). Assim, o então Presidente Emílio Garrastazu Médici, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto nº 74.425, de 03 de julho de 1973, o órgão responsável pela promoção em todo o território nacional da expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, sendo extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais extintas. Os dois institutos federais,

o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, passaram a integrar o CENESP.

Posteriormente, findo o regime militar, diversos órgãos e programas são extintos e o CENESP passa a integrar a estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e em 1986, é transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC)<sup>7</sup>. A SEESP é extinta em 1990, quando o Presidente José Sarney instituiu no Gabinete Civil da Presidência da República, pelo Decreto nº. 93.481, de 29 de outubro, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Esse órgão tinha autonomia administrativa e financeira com recursos orçamentários específicos (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004; MAZZOTTA, 2005; FIGUEIRA, 2008; PLETSCH, 2010).

Desde o início dos anos 60, Jiménez (1997) chama a atenção para o surgimento de movimentos que rejeitam a “escola segregadora” e reivindicam uma “escola especial”, ou uma “Educação Especial”. É o momento, no país, em que a proposta segregadora começa a ser substituída pela proposta da integração. A *integração* surgiu com força baseando-se no princípio da normalização que preconiza propiciar à pessoa deficiente condições de vida as mais semelhantes possíveis às que são oferecidas às pessoas consideradas normais. O processo de integração consistiria na “efetivação de práticas que ampliem ao máximo o potencial de participação da pessoa no ambiente da sua cultura, garantindo a apropriação de direitos e oportunidades do sujeito deficiente utilizar e se beneficiar dos recursos da sua comunidade” (PAULA, 1996, p.103).

Contudo, apesar do movimento pela integração, a exclusão e a segregação continuavam existindo, pois esse aluno passou a compor essencialmente a matrícula nas escolas especiais ou classes especiais. O conceito de integração significava “preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos<sup>8</sup>”(GLAT & BLANCO, 2007, p. 22), porém esse momento de integração dificilmente ocorria. O processo de integração foi dificultado e mesmo impossibilitado pela permanência de práticas segregativas arraigadas na escola e na sociedade. A segregação persistente impedia que ocorresse a interação, principal pressuposto da integração, isto é, a possibilidade do deficiente conviver com seus pares não-deficientes, nos ambientes naturais da comunidade, desenvolvendo um sentimento de identificação e pertencimento em relação ao grupo social. A culminância do processo de integração seria a aceitação do indivíduo pelo grupo, que assim demonstraria a superação do preconceito e o respeito às diferenças.

Em decorrência dessa discriminação, surgiram novas políticas educacionais visando não somente a *integração* como também a *inclusão* do aluno. A educação inclusiva nasceu dos ideais daqueles que reivindicam do Estado políticas inclusivas e educação de qualidade para todos. Esse movimento mundial é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (JIMÉNEZ, 1997). Para compreendermos melhor a gênese dessa política, ampliaremos a nossa discussão no tópico a seguir.

---

<sup>7</sup> Em 2011 a Secretaria de Educação Especial foi incorporada pela Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>8</sup> As Salas de Recursos foram criadas para a realização de atividades especializadas que favoreceriam o desenvolvimento de sujeitos com a mesma área de deficiência (GLAT & BLANCO, 2007, p. 35).



## 1.2 A Educação Inclusiva e sua Gênese Política desde a Declaração de Educação para Todos até a Atualidade

Inúmeros organismos internacionais, como 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, quando da realização da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Desta Conferência resultou uma Declaração que destaca os instrumentos essenciais como os conteúdos básicos para aquisição da aprendizagem. Essas necessidades compreendem:

Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para que os seres humanos possam sobreviver e trabalhar com dignidade [...] (UNESCO, 1990, p. 4).

Como resultado da Conferência de Jomtien, 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 da aprendizagem efetiva aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com necessidades educacionais especiais através da inclusão social, pautada em uma escola para todos e no convívio entre as diferenças por um ideal de *equidade de oportunidades*<sup>9</sup>.

A Declaração de Jomtien reafirma que a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro, entendendo que a Educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, 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” (UNESCO, 1990, p. 7).

Tais avanços, no entanto, tornaram-se mais significativos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A partir dessa conferência disseminou-se o conceito de *educação inclusiva*, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras e com necessidades educacionais especiais, entre outras.

A Declaração de Salamanca faz um apelo aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (UNESCO,

---

<sup>9</sup> Não é objeto nesta dissertação discutir o conceito de equidade, mas vale esclarecer que nessa concepção de política pública a equidade se difere de igualdade, pois “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006, p. 27).

1994, p. 11). Essa referência ao papel central da escola regular na educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é de suma importância, e foi assumida pela adesão do Governo Brasileiro à Declaração de Salamanca.

A Declaração destaca ainda que todos que fazem parte da 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).

Outra referência importante nessa direção é a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, também assinada pelo Brasil<sup>10</sup>. Esse documento reafirma a necessidade de revisão do caráter discriminatório das práticas escolares consideradas perversas, o que, na realidade, representa a produção interna da exclusão. O Artigo I da Convenção de Guatemala proíbe a discriminação em razão da deficiência. Vejamos o que diz o documento:

[...] proíbe-se toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (UNESCO, 1999)

Em termos nacionais, inúmeros documentos e diretrizes fazem referência aos direitos educacionais e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre os quais destacamos, inicialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90 - que trata de questões relacionadas com o direito à educação, com preferência na rede regular de ensino, no Art. 54º - III – *Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Podemos também destacar a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº. 9.394/96). A LDB trata do tema das pessoas com necessidades educacionais no cap. 58, quando menciona que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e no art. 59, onde 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.

A partir dessa nova legislação, é importante perceber os movimentos do Ministério da Educação para operacionalizar as metas estabelecidas para promover uma educação inclusiva no país, conforme o Decreto nº 6.094/2007. Assim, o MEC propôs uma série de investimentos na formação continuada de professores para atuar na Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

De acordo com a publicação do Inep em documento intitulado “*Desafios do Plano Nacional de Educação*” a meta é atingir, em dez anos, mínimo de 5% dos recursos vinculados à

---

<sup>10</sup> Promulgação pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

manutenção e desenvolvimento do ensino e assegurar escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura em cinco anos (BRASIL, 2004).

Por outro lado, dados de pesquisas recentes indicam que as escolas públicas brasileiras ainda enfrentam inúmeros problemas de ordem estrutural e pedagógica que impedem a implementação da inclusão na realidade escolar. Dentre os principais problemas enfrentados pelas escolas, podemos citar 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 capacitação dos professores para o desenvolvimento deste novo fazer pedagógica que requer métodos e hábitos de trabalho frente às singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e que assegurariam aos mesmos, igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem (FONTES, 2007; REDIG, 2010; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2010).

Esses mesmos autores relatam que mesmo quando os alunos são matriculados na escola comum continuam sendo tratados como alunos da Educação Especial. Nessa direção Pletsch (2010) sugere a necessidade de superação da dicotomia histórica produzida entre ensino especial e comum. O *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007) também reafirma a importância da superação da oposição entre educação regular e Educação Especial.

Em outros termos, a inclusão com desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar depende das “adaptações [que] não devem ser entendidas no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de maneira diferente” (PLETSCH & BRAUN, 2008, p. 10).

Outro aspecto destacado pelos autores supracitados é a falta de formação dos professores para atuar com as especificidades do processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Fontes (2007) todos os profissionais de ensino deveriam ser capacitados, para atuarem com as diferentes dimensões pedagógicas que envolvem o processo de inclusão escolar. Para essa autora o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na revisão de concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possa ter suas necessidades reconhecidas e atendidas. Assim nenhum profissional de ensino pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão durante ou após sua formação.

Nessa direção, vale lembrar que o oferecimento de conhecimentos no campo da Educação Especial nos cursos de formação de professores, desde 1994 vem sendo sugeridos, em vários documentos, como, por exemplo, a Portaria nº 1.793, que recomenda a inclusão da Disciplina “*Aspectos Ético Político- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”, prioritariamente nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Essa preocupação também é registrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores, por meio da Resolução CNE nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que destaca, conforme artigos abaixo:

[...] Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

[...] Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]

Outro aspecto importante e que deve ser mencionado é que a inclusão não deve ser entendida como inserção física do educando com necessidades especiais na escola. É necessário dar condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos incluídos. Nesse sentido, é imprescindível que o Estado adote, efetivamente, políticas públicas e disponibilize recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade.

Assim, podemos afirmar que o movimento que foi denominado de inclusão vem influenciando as políticas públicas brasileiras e desafiando as comunidades escolares a as adotarem e de fato efetivarem uma pedagogia inclusiva. Neste trabalho, o conceito de inclusão escolar é entendido a partir dos pressupostos de Pletsch & Braun (2008) que entendem essa política como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem.

As diretrizes políticas oficiais têm procurado garantir o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à Educação, registrando aspectos fundamentais para o ingresso e permanência por meio da acessibilidade arquitetônica, respeitando as especificidades e necessidades individuais, possibilitando que os educandos com necessidades, efetivamente possam se sentir aceitos e apoiados por seus pares. Mas, de nada adianta essas garantias se não ocorrerem mudanças na formação docente e na sua cultura sobre a diversidade de seu alunado.

Ainda sobre a acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais, cabe destacar que foram criadas legislações específicas, tais como a Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual, desde que estas pessoas sejam comprovadamente carentes. O direito à acessibilidade de comunicação das pessoas com deficiência auditiva foi estabelecida por meio da Lei nº 10.436, de 24 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A acessibilidade aliada às necessidades educacionais especiais foi abordada inicialmente na Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994, ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida:

[...] Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...].

Buscando aliar essas necessidades também foi promulgada a Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade, principalmente no ensino superior, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento:

**Art. 1º.** Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

**Art. 2º.** A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Parágrafo Único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput deverão contemplar, no mínimo [...]

Em outras palavras, inúmeras diretrizes foram instituídas durante as últimas décadas, mas as práticas escolares cotidianas continuam enfrentando uma série de dificuldades para garantir a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme temos apontado ao longo desse capítulo. Igualmente, é preciso destacar que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais vem crescendo ano após ano, sem maiores investimentos na educação pública em geral (PLETSCH, 2010). Nessa direção, vale lembrar que no Brasil, de acordo com o levantamento demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - Censo 2000), 14,5% da população ou 25 milhões de brasileiros declararam portadoras de alguma *deficiência*, 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.

O Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileiros (UNICEF/2004) indica que 2,9 milhões de crianças e adolescentes têm algum tipo de necessidade educacional especial. Esse documento focaliza a deficiência e revela uma situação de iniquidade, apontando que o número de crianças e adolescentes com deficiência, fora da escola é mais que o dobro do número de crianças e adolescentes sem deficiência que não frequentam a escola, bem como o número de crianças e adolescentes não alfabetizados.

O Censo Escolar 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que 1,22 % dos alunos matriculados na rede pública<sup>11</sup> possuem necessidades educacionais especiais. Este número pode parecer pequeno, entretanto o Censo Escolar expressa um crescimento expressivo no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, passando de 43.923 alunos em 1998 para 386.334 em 2009. Em comparação com o ano anterior, houve uma queda de 21% das matrículas em classes especiais como mostra o quadro abaixo:

---

<sup>11</sup> Número de Alunos da Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos e Alunos das Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 1 - Matrícula 2008/2009 por Etapa e Modalidade**

Etapas/Modalidades da Educação Básica	Matrículas		
	2008	2009	Δ
Educação Infantil	6.719.261	6.762.631	0,6
Creche	1.751.736	1.896.363	8,3
Pré-escola	4.967.525	4.866.268	-2,0
Ensino Fundamental	32.086.700	31.705.528	-1,2
Ensino Médio	8.366.100	8.337.160	-0,3
Educação Profissional	795.459	861.114	8,3
EJA	4.945.424	4.661.332	-5,7
<b>Educação Especial</b>	<b>319.924</b>	<b>250.908</b>	<b>-21,0</b>
<b>Total da Educação Básica</b>	<b>53.232.868</b>	<b>52.580.452</b>	<b>-1,2</b>

Fonte: DEED/ INEP/ MEC –Censo Escolar 2009

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino os dados do Censo Escolar 2009 também indicam que as matrículas de alunos com deficiência concentram-se basicamente no Ensino Fundamental. A presença de alunos com deficiência na Educação Profissional de ensino médio é quase inexpressiva, a maior presença de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, se comparada com o total de matrículas do País. As matrículas da EJA/ensino fundamental correspondem a 0,7% do total, enquanto, se considerados apenas as matrículas da educação especial, ela representa 7,8%.

Para finalizar esse capítulo, não podemos deixar de mencionar que é nesse contexto que vêm sendo implementadas diretrizes importantes como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) em consonância com a Declaração da ONU. Não é nosso objetivo nesse trabalho fazer uma análise detalhada sobre esses documentos<sup>12</sup>, no entanto, cabe destacar que os mesmos apontam para uma reestruturação das modalidades de ensino oferecidas pela Educação Especial ao proporem somente o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e centros especializados (escolas especiais em processo de resignificação).

A partir do conjunto de dados e tendências apresentados, no contexto das políticas públicas para a educação básica, podemos afirmar que a efetivação de uma inclusão com direito a matrícula, participação e aprendizagem das pessoas com deficiências ainda está longe de ocorrer nas escolas brasileiras. O aluno com necessidades educacionais especiais ainda tem um longo caminho a percorrer para de fato ser incluído de fato na escola regular. Quanto à educação profissional o processo de inclusão está apenas começando, como veremos no capítulo que se segue.

<sup>12</sup> Para uma análise detalhada ver Braun e Vianna (2011).

## 2 CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

*[...] a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção.*

Leonardo Boff

### 2.1 Marcos Histórico-Sociais da Educação Profissional no Brasil

No Brasil, a organização do ensino secundário e a implementação da educação profissional nos vários níveis de ensino acompanharam as transformações ocorridas na sociedade, principalmente na segunda metade do século XX, e de forma mais acelerada, na sua última década. Essas transformações evidenciaram a necessidade de se dispor de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica tendo por base o desenvolvimento econômico e social do país, já apontando para a necessidade deste ocorrer de forma sustentável. Nesse contexto, a elaboração de novas políticas educacionais para o ensino técnico, implicou em superar a dicotomia entre formação profissional e formação propedêutica, associando o ensino a uma nova cultura do trabalho e da produção.

Para fundamentar essa discussão, é importante realizamos uma abordagem histórica da trajetória da educação profissional no Brasil, a partir do entendimento do trabalho como categoria ontológica, bem como apresentamos uma discussão sobre o desafio da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino profissional visando uma qualificação profissional para acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, apresentamos, ainda que de forma sucinta, o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP (MEC, 2010), ora proposto pelo Governo Federal.

Sabemos que o conceito de formação profissional utilizado durante muitos anos no país, vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, principalmente nas últimas décadas. Até pouco tempo, a educação profissional limitava-se a uma concepção instrumental e pragmática, à transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, alicerçada na dualidade educacional, e voltada quase que exclusivamente para os filhos das camadas populares.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para "o que serve" numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. 2004, p. 03).

É relevante retornar às políticas da educação profissional para compreender o contexto em que elas surgiram nas instituições federais de ensino agrícola e a finalidade para a qual foram

criadas. A difusão de tecnologias, no ensino profissional agrícola, foi marcada por uma concepção de agricultura com alta entrada de insumos externos e voltada para a exportação, desde os seus primórdios.

No Brasil Império, o ensino técnico profissional tem sua história fundamentada por uma concepção separatista que distinguia os que almejavam o saber, e podiam cursar o ensino secundário e o superior, e os que apenas executavam tarefas manuais, aos quais no máximo se destinava o ensino profissional. O ensino profissionalizante originalmente foi destinado às classes menos favorecidas, aos ‘desvalidos da sorte’, aos menores carentes, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho (CUNHA, 2000).

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p 78).

Segundo Cunha (2000, p. 16), como na agricultura predominava o latifúndio e o trabalho escravo, o trabalho manual (labor) era relegado a uma categoria de inferioridade. Assim, o ensino das atividades manuais também era inferiorizado, com cunho segregacionista, voltado para a oferta de educação rudimentar aos órfãos e pobres, inicialmente ministrado em instituições<sup>13</sup> de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas, recolhidas de preferência, entre a população rural, educadas na disciplina e nos hábitos necessários ao desenvolvimento posterior do trabalho, como mão-de-obra barata para as oficinas e indústrias. Em oposição, as crianças originárias das famílias mais abastadas, após a instrução primária ministrada por preceptores no âmbito do próprio lar ou em colégios internos, iriam cursar um ginásio ou Liceu, após o que se destinavam aos cursos superiores, no país ou na Europa, onde adquiriam o título de bacharel. O dualismo estrutural que dividia não só a educação, mas a sociedade inferiorizava as atividades manuais, o trabalho produtivo, e da mesma forma a preparação para este, valorizando a formação acadêmica voltada para o saber desinteressado, para o trabalho intelectual.

A formação profissional associada à inferioridade laboral do trabalho agrícola, e posteriormente do comercial ou industrial, era destinada aos necessitados nunca aos abastados. Vale mencionar que em 1816, já existia formação técnica na Escola de Belas Artes, integrando o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. O Arsenal da Marinha da Corte também recebia, desde 1837, menores abandonados para serem profissionalizados, tornando-os “úteis à nação”. O treinamento sistemático de menores órfãos, abandonados ou desvalidos, para serem incorporados como força de trabalho aos arsenais militares foi regulamentado em 1857, nas Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenais de Marinha (MANFREDI, 2002).

Dentro dessa concepção e no mesmo contexto histórico do Império, foram construídas ainda dez “Casas de Educandos e Artífices” (MANFREDI, 2002, p. 76), em capitais de

---

<sup>13</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.



província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, com o objetivo prioritário de atender os menores abandonados, “*diminuindo a criminalidade e a vagabundagem*”. Posteriormente, em 1854, o Decreto Imperial criou estabelecimentos especiais para menores abandonados, denominados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

De acordo com Miranda (1949, p. 12), no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº. 15, de 01 de abril de 1848 foi criada a primeira escola de agricultura, localizada na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas e que deveria possuir um caráter teórico-prático. Em 1864, o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura fundou um Asilo Agrícola, destinado a menores órfãos, cuja preocupação era treinar os desvalidos da sorte. Em 1885, foi criada a Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, com a finalidade de profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte.

A criação dos “Liceus de Artes e Ofícios”, sendo os mais importantes localizados no Rio de Janeiro (1866), Salvador (1872), Recife (1880), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), deu início ao ensino industrial e comercial no Brasil Império. Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições, mantidas com auxílio governamental e por sociedades particulares através de quotas de sócios e doações de contribuintes membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes, destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas” e prepará-las para o exercício profissional. (MANFREDI, 2002, p 78).

Segundo Miranda (1949, p. 12), ainda no período imperial, em 1875, foi criada a primeira escola agrícola de nível superior, a Escola Agrícola na Bahia, voltada para formação de engenheiros agrônomos, com o objetivo de realizar pesquisas e experimentações para a agricultura, em virtude da necessidade de sustentar a economia cafeeira, que era à base da riqueza do país, com vistas a formar profissionais adequados as novas exigências da colônia e ao aparecimento de novas tecnologias. Também foram fundadas nesse período escolas agrícolas em Pelotas/RS, Piracicaba/SP, Lavras/MG. Todas foram posteriormente transformadas em Liceus de Agronomia e Veterinária.

Ainda segundo Manfredi (2002, p 85), somente no século vinte, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, quando foi criado pela Lei 1.606, de 12 de agosto de 1906, o ensino agrícola profissionalizado. Três anos depois, através do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices por iniciativa do Presidente Nilo Peçanha, que possuíam um objetivo muito mais social do que técnico, com um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino. Vejamos o que diz o referido Decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Em 28 de fevereiro de 1918, o Decreto nº. 12.893, criou os 23 Patronatos Agrícolas, em vários Estados brasileiros, que se destinavam a oferecer o Ensino Profissional Primário - elementar, médio e complementar junto a noções de práticas de agricultura, zootecnia e veterinária, destinavam-se, em especial, ao aproveitamento de “*menores abandonados ou sem*

*meios de subsistência por falta de ocupação legítima*”, objetivando uma obra de “*previsão social e econômica*” (Cf. Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918).

O Decreto nº. 15.706, de 25 de janeiro de 1919 transformou esses patronatos em espécie de orfanatos, que deveriam funcionar como “*centro de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola que serviu*” (Brasil, 1919). Os cursos exigiam dos alunos o trabalho nos diversos setores do Patronato e aos alunos de boa conduta eram reservados pequenos lotes para cultivo, sendo que estes teriam direito a renda líquida obtida com a venda dos produtos.

Estas primeiras iniciativas oficiais de oferta de educação aos não qualificados, de qualificação profissional de técnicos e, ainda, de educação continuada tinham o objetivo de atualizar, aperfeiçoar, especializar e requalificar trabalhadores, entretanto não foram bem sucedidas. A manutenção de instituições dedicadas à educação profissional não eram de fato consideradas prioridade, nem para o governo, nem para a iniciativa privada, e algumas instituições criadas pelos Decretos 12.893/1918 e 15.706/1919 não chegaram a ser implantadas, refletindo o descaso da República Velha com a educação em geral e com a educação profissional em particular.

O cenário começaria a mudar a partir da Revolução de 1930, quando o país inicia um processo de modernização da economia e da sociedade brasileira, com o incremento da urbanização das grandes capitais, da industrialização, a par de significativas reformas políticas. Para atender as demandas da industrialização que exigia mão de obra qualificada, em 1942, a formação profissional começou a ocorrer em nível médio de segundo ciclo, em cursos técnicos agrícola, comercial e industrial. Surgem, assim, as escolas técnicas e o sistema privado de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ambos com vistas a atender às demandas do crescente desenvolvimento industrial pautado no paradigma taylorista-fordista. Entretanto, continuava-se mantendo a dualidade estrutural da educação no Brasil, com uma educação profissional voltada para a classe trabalhadora, e uma educação propedêutica para as camadas médias e altas (RIOS, 2010).

O crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, já a partir da década de 1950, segundo Rios (2010, p.17), gerou mudanças contínuas no mundo do trabalho, provocando por sua vez *mudanças também no sistema educacional, principalmente no que tange à educação profissional: saberes não acadêmicos precisavam ter sua legitimidade reconhecida*. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, finalmente estabeleceu a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, permitindo a ambas as modalidades à continuidade nos estudos, até então restrita aos primeiros, e o acesso ao nível superior. Cabe, no entanto registrar, que a dualidade educacional persistia, visto que continuavam existindo dois distintos ramos de ensino, um para a formação de trabalhadores instrumentais e outro para a formação de trabalhadores intelectuais, estes últimos mais prestigiosos, destinados aos cargos de chefia e melhor remunerados.

A educação profissional agrícola permaneceu até 1967 a cargo do Ministério de Agricultura, sendo neste ano assumida pelo Ministério da Educação. Na década de 1960, o Brasil vivia o recrudescimento das contradições políticas, econômicas e sociais, assim como ocorria em quase toda a América latina, sofria com a implantação de uma ditadura militar, que prometia acelerar o crescimento econômico ‘em ritmo de Brasil Grande’. A face agrícola do ‘milagre brasileiro’, como em outros países periféricos, teve como carro-chefe a chamada “Revolução

Verde<sup>14</sup>”. Para implantar a “Revolução Verde” no Brasil rural era necessário investir na formação de técnicos agrícolas que disseminassem esse modelo pelo campo, daí a implantação da metodologia do sistema escola-fazenda<sup>15</sup> nas instituições dedicadas ao ensino agrícola.

O sistema escola-fazenda, durante muito tempo, norteou a organização estrutural e didática das escolas e colégios agrícolas, baseada no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender” (BRASIL, 1975). Na década de 1970, a utilização do sistema Escola-Fazenda, consolidou-se no âmbito das Escolas Agrícolas, com o objetivo de formar técnicos capazes de colaborar na solução de problemas de abastecimento, produzir gêneros alimentícios de primeira necessidade e matéria prima da melhor qualidade, de maneira econômica, para a indústria, assinalando um perfil profissional de agente de produção, visto como um agente de serviço, que atuaria no mercado de trabalho, em empresas que prestam serviço aos agricultores (SOARES, 2003, p.81).

Sob a euforia do ‘milagre brasileiro’ o regime militar implantou uma reforma educacional que visava preparar a mão-de-obra qualificada exigida pelo crescimento econômico acelerado vivido pelo país, e ‘docilizar’ o segmento estudantil, retirando dos currículos disciplinas que poderiam provocar senso crítico, fechando entidades e proibindo a organização estudantil. O período de restrições democráticas e crescimento econômico marcou a política educacional, principalmente com a Reforma Universitária de 1968 e a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p.08) “efetiva-se um novo ciclo de reformas educativas, no plano organizacional e pedagógico. Passamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado”.

O contexto econômico e produtivo do país nas décadas de 1960 e 1970 demandou uma formação profissional mais qualificada, principalmente de nível técnico. A partir daí, os marcos legais da educação consideraram a necessidade de mudanças na trajetória da educação profissional, a exemplo da Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61, no que se refere às orientações sobre de primeiro e segundo graus. A Lei 5.692/71 estabeleceu a profissionalização compulsória do ensino secundário, tendo como fundamento a teoria do capital humano, baseada no *Taylorismo*<sup>16</sup>, definindo uma nova política do ensino técnico e médio, complementada pelo Decreto nº 72.434 de 9 de julho de 1973. Os decretos propunham a plena articulação entre os graus de ensino, através de um núcleo comum e de uma parte diversificada, numa tentativa, pelo menos no nível do discurso oficial, de acabar com a dualidade estrutural entre ensino acadêmico propedêutico e técnico profissionalizante, em uma tentativa ineficaz de unir trabalho manual e trabalho intelectual (BRASIL, 2007).

---

<sup>14</sup> A “Revolução Verde” visava desenvolver ao máximo a produção agrícola, visando a exportação e se caracterizava pelo plantio de grandes áreas, dedicadas especialmente à monocultura de grãos, implicando na retirada da vegetação natural e intensivo preparo do solo, mecanização de todo o processo de produção, com impactos ambientais e sociais nocivos, como a aceleração da erosão, contribuindo de forma significativa para o assoreamento dos rios e riachos, e provocando ainda desemprego nas áreas rurais. (BRASIL, 2007).

<sup>15</sup> O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico Administrativo da Aliança para o Progresso-Contap II (Convênio Técnico da Aliança Para o progresso). O sistema sustentava-se no processo ensino/produção, e visava conciliar educação, trabalho e produção, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino/aprendizagem. O objetivo de proporcionar a vivência da realidade social e econômica e da comunidade rural, obviamente era direcionado para a implantação da ‘Revolução verde’ no mundo rural brasileiro. (BRASIL, 2009)

<sup>16</sup> Taylorismo ou Administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>.

Obviamente, a iniciativa estava fadada ao fracasso sem uma ampla destinação de recursos públicos e uma adequada formação de professores, mesmo por que uma mudança de tal vulto não se implementa por decreto. Assim, após uma década de estratégias de escamoteamento da profissionalização compulsória, principalmente nos estabelecimentos privados, que continuaram a ministrar o ensino propedêutico apesar de fornecerem certificados de cursos técnicos de fato não realizados, é editada a Lei 7.044, em 18 de outubro de 1982, alterando os dispositivos da Lei 5692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Assim, findava em fracasso a tentativa de implantação de um sistema de ensino que buscou, pelo menos na teoria, unir trabalho manual e trabalho intelectual, devido tanto à crônica discrepância prática do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional quanto à resistência passiva da clientela, oriunda tanto das camadas média e alta quanto da classe trabalhadora.

A mudança da legislação não se seguiu a correspondente mudança de mentalidade sobre a importância da educação técnica profissional. Infelizmente, as funções formativa, propedêutica e profissionalizante atribuídas ao ensino médio e técnico, no Brasil, ainda são encaradas como contrapostas e excludentes, o transforma em desafio a necessidade de integrá-las (PAULA, 2010).

Como podemos observar, nas duas últimas décadas do século XX, o país ingressou em uma nova fase econômico-social. A educação profissional adquiriu característica diferenciada do sistema educacional. A reforma da educação profissional no Brasil nasceu em função da mudança da base tecnológica do processo produtivo, dentro de uma visão neoliberal, na qual a qualidade estava vinculada a relação custo/benefício (SOUZA, 2004, FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2004; MAUÉS, 2008; FERRETI, 2008).

A fim de atender as determinações propostas da nova Constituição Federal de 1988, que preconizavam o princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho e da inserção no meio social como direito de todos os cidadãos, os governos estaduais começaram a instituir verdadeiras redes de escolas de educação profissional. As iniciativas implementadas pelos Governos Estaduais, em atendimento às diretrizes da Carta Magna de 1988, seguindo o mesmo rumo do Governo Federal, no que tange ao processo de inclusão, apesar do avanço significativo não necessariamente representaram uma mudança qualitativa na educação profissional, pois continuaram mantendo o traço assistencialista, sendo que o objetivo prioritário passou a ser preparar operários para o exercício profissional.

Na última década do século XX, as mudanças no mundo produtivo demandaram uma crescente necessidade de elaboração de novas políticas educacionais para o ensino profissional. Em 12 de abril de 1990, o ensino técnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), até 1993 quando veio a ser a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sendo então responsável pelas políticas do ensino médio e da educação profissional tecnológica.

Sobre essa questão, Souza (2004) acrescenta que:

[...] a educação profissional tem respondido, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra-hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora (SOUZA, 2004, p. 13).

A edição do Decreto 2.208/97, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/1996, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

legitimam mais uma vez a dualidade estrutural da educação brasileira, ao estabelecer a separação conceitual e operacional entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica. Esta separação foi à base para a reforma do ensino médio e profissional no Brasil, entendida como forma de garantir identidade própria tanto para educação profissional como para o ensino médio. O primeiro com premissas ancoradas à lógica do mercado e a segundo com perspectivas de preparação para continuidade dos estudos em nível universitário; contrapondo-se a perspectiva de especialização profissional. Vejamos:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

...

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 2001, p.52).

Gramsci (1991) fazendo referências a proposta reformista do sistema de ensino da Itália, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, critica a idéia de uma escola que distinguisse precocemente a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Para Gramsci (1991), o modelo de escola profissional de sua época apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante sob falsos princípios democráticos. Gramsci defendia uma escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada o como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A rejeição e a resistência que as instituições de educação profissional, sindicatos e entidades acadêmicas, além das universidades, apresentaram a reforma da educação profissional proposta pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso conseguiu que o novo Governo de Lula da Silva, reconhecesse a necessidade da rediscutir a educação profissional. Assim, o Decreto nº. 5.154/04 possibilitou a integração do ensino médio ao profissional, definindo que a “Educação Profissional 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).

Vimos que a permanência da dicotomização do ensino médio/ensino profissionalizante, ainda que ambas as modalidades possam ser cursadas de forma concomitante, está inserida em uma trajetória histórica complexa, não apenas do ensino agrícola, mas da própria história da educação brasileira. É nessa história, eivada de preconceitos e separações, onde encontramos as origens e funções do ensino médio (propedêutico) e do ensino profissionalizante em suas várias modalidades, marcados pelas complexas relações que se estabelecem entre trabalho e educação, nas diferentes fases do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil. (PAULA, 2007)

Ainda em 2004, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para coordenar as políticas de educação profissional e tecnológica no país. O ensino médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB).

Com a publicação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo Ministério da Educação criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil constituídos a partir da junção de diversas autarquias federais (Centros de Formação e Educação Tecnológica – CEFET - industriais e agrícolas e as Escolas Agrotécnicas Federais - EAF)<sup>17</sup> em uma única instituição, numa estrutura *multicampi*. Dessa forma, atendeu-se às políticas públicas de expansão da educação pública, ampliando-se a rede federal de educação profissional a exemplo do que está ocorrendo com o ensino superior federal.

## 2.2 A Qualificação Profissional de Pessoas com Necessidades Especiais

Dentre os direitos assegurados pela Constituição Federal às pessoas com necessidades especiais, mas que na prática cotidiana ainda são acessíveis a poucos, encontra-se o ingresso no mercado de trabalho. Muitas dos entraves a inserção das pessoas com deficiências no mundo do trabalho referem-se à preparação e qualificação para o exercício de funções laborativas, embora não se possa minimizar a enorme carga de preconceito que envolve a questão.

O acesso ao mercado de trabalho da pessoa com necessidades especiais além de envolver as etapas de qualificação para o trabalho levanta questões que ultrapassam o ambiente educacional, dada a enorme carga de preconceito sobre a capacidade das pessoas com deficiência. Ainda é lugar comum acreditar que os trabalhos manuais ou o artesanato são as atividades laborais mais adequadas às pessoas com necessidades especiais, assim como no passado julgava-se ser melhor para elas os modelos de instituições educacionais segregativas.

Tem sido longo o caminho trilhado pelas pessoas com necessidades especiais, da segregação total à integração, e ainda hoje sua luta para assegurar a inclusão na escola, no trabalho, no esporte, lazer e cultura, apenas se inicia. A continuidade dos debates sobre que tipo de formação profissional para todos atende às novas configurações sociais, econômicas e políticas, reveste-se de enorme complexidade, principalmente quando se trata do acesso de

---

<sup>17</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco passou a ser constituído por um total de nove *campi*, a saber: os *campi* de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas EAFs); os *campi* de Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); e o *campus* Recife (antigo CEFET-PE), todos já implantados, além de mais três *campi* – Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns – que se encontram, no momento da elaboração deste documento, em fase de obras civis para a construção de suas sedes.

pessoas com necessidades especiais às instituições de educação profissional, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivo e mesmo mitológicos, que perpassam e sobrepujam os valores da qualificação e do trabalho.

Cabe-nos, ainda que de forma breve, analisar o desenvolvimento do trabalho enquanto categoria ontológica, de elaboração da própria humanidade, como atividade própria e exclusiva do homem, que se auto-elabora e desenvolve através da atividade produtiva, desde que não alienante.

Segundo Dejours (2003), o trabalho permitiria a significação da experiência do contato de si mesmo com o real, que faz emergir os limites humanos gerando sofrimento, mas, por outro lado, possibilitaria o conhecimento e a construção de uma vida na relação com o mundo. O autor também afirma que “o trabalho, é verdade, pode gerar a alienação. Mas também pode ser o mediador, insubstituível, da emancipação” (DEJOURS, 2003, p. 27). Assim, mediante o trabalho o homem construiria sua relação com o mundo, a natureza e os outros homens.

Ao analisar criticamente o fordismo<sup>18</sup>, Gramsci (1978) destaca o processo de valorização do capital a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, novas competências, novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A serviço dos interesses econômicos coube historicamente a escola, se constituir em uma das formas de materialização desta realidade.

Gramsci (1978) considerava o “ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. Portanto, o homem se distingue dos animais pelo “trabalho”, sendo este trabalho comum a todos os seres humanos como forma de obter sua subsistência.

O processo de trabalho como o princípio educativo, conceito que Gramsci desenvolveu sobre a educação, está calcado na idéia de que o trabalho não pode ser dever de apenas alguns, mas direito de todos.

Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

O trabalho é um dos direitos da vida em sociedade, pelo quais cidadãos e cidadãos, contribuem conjuntamente para seu desenvolvimento e independência econômica. O trabalho, além de construir a imagem de cidadão participante, contribui para tirar da pobreza parcelas da

---

<sup>18</sup> Fordismo é um modelo de gestão industrial aplicado à produção em massa, desenvolvido por Henry Ford, seguindo os princípios de padronização e simplificação do Taylorismo. O fordismo permitiu o barateamento dos custos de produção e introduziu a linha de montagem automatizada, onde o operário realizava tarefas mecânicas praticamente parado, responsável apenas por uma pequena etapa da produção, não requerendo maior qualificação dos trabalhadores.

sociedade, oferecendo-lhes a possibilidade de uma melhor auto-estima. Numa abordagem teórico-social, Vygotsky (1991) nos apresenta a perspectiva do trabalho como substantivo da formação humana e a educação como movimento social e cultural.

Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja vinculado às condições materiais de sua época, é também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro (VYGOTSKY, 1991, p. 145).

Neste aspecto, o acesso ao mercado de trabalho das pessoas com necessidades especiais é necessário a constituição de sua própria subjetividade como ser humano, e hoje, pelo menos no plano da legislação, a educação para o trabalho é um direito de todas as pessoas. Entretanto, ainda são imensas as barreiras para uma efetiva qualificação para o trabalho que viabilize o acesso das pessoas com necessidades especiais ao mercado de trabalho. A profissionalização coloca-se no centro da articulação entre trabalho e inclusão social, se expressando numa ação resultante de reflexão e análise objetiva de cada alternativa em relação às possibilidades reais de trabalho. E não podemos falar em direito ao trabalho, profissionalização e inclusão no mundo produtivo sem pensar em uma efetiva qualificação profissional de pessoas com necessidades especiais.

O desafio de uma inclusão efetiva para o acesso ao trabalho das pessoas com deficiências consiste em superar ações assistencialistas e mero cumprimento formal imposta pela legislação. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 2% das pessoas com deficiências são absorvidas pelo mercado de trabalho, a falta de qualificação profissional é considera o maior entrave à colocação profissional.

Até a década de 1980, a legislação brasileira tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista com relação às pessoas com deficiência. Cabia à pessoa adaptar-se ao meio onde vivia e não o contrário. Atualmente, muitas empresas adotam a *integração* das pessoas com necessidades especiais em cumprimento à legislação, admitindo o percentual prescrito.

Diante dessa realidade o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, da ONU (1982) instituída a partir das Resoluções 3752 e 3753, ambas de 3 de dezembro de 1982, afirma que o ambiente determina o efeito de uma deficiência ou de uma incapacidade sobre a vida cotidiana da pessoa. A pessoa torna-se incapaz quando lhe são negadas as oportunidades que são necessárias aos aspectos fundamentais da vida, inclusive a vida familiar, a educação, o trabalho, a habitação, a segurança econômica e pessoal ao acesso às instalações públicas, a liberdade de movimentação e o estilo geral da vida diária.

A convenção 159 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), de 1983, define pessoas com necessidades especiais como aquela “cuja possibilidade de conseguir, permanecer e progredir no emprego é substancialmente limitada em decorrência de uma desvantagem física ou mental”. A partir dessa referência, a OIT estima que as pessoas com necessidades especiais representem 8% da população economicamente ativa do planeta.

A inclusão é uma questão de direito individual amparado por lei e políticas de ações que promovem condições favoráveis de vida, conforme preconiza abaixo a Constituição Brasileira de 1988, que assegura:

Art. 7.

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outro que visem à melhoria de sua condição social:



XXXI Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência [...]

Art. 37.

A Administração Pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios obedecerá aos princípios a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte:

VII A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), também destaca, como direito constitucional assegurado:

- A habilitação, a reabilitação e a integração à vida comunitária (art. 203, IV);
- Um salário mínimo mensal para aqueles que não possuam meios de prover a própria subsistência (art. 203, V);

Diante da criação dos instrumentos legais existentes, o desenvolvimento de normas legais hierarquicamente inferiores dos direitos a pessoas com necessidades especiais passou a ser uma realidade. A Lei nº 7.853/89 trata da garantia de direitos e acesso aos bens da sociedade, determinando o modelo geral de garantias nas áreas da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, recursos humanos, edificações e criminalização do preconceito. Entretanto, a sanção da lei não significou o seu cumprimento pleno, pois, a baixa escolarização e profissionalização das pessoas com deficiência são anteriores ao seu ingresso no mercado de trabalho constituindo-se em empecilhos para a sua empregabilidade.

De fato, como mostra Fogli (2010, p.79), as ofertas de educação profissional a pessoas com necessidades especiais sempre foram limitadas “apesar do incremento da educação profissional registrado na década de 1930, a formação para o trabalho de pessoas com deficiência não recebeu a mesma atenção”. Fogli (2010) também chama atenção a outro aspecto presente nas políticas e programas de profissionalização das pessoas com deficiência que é:

“a preocupação com a reabilitação e reintegração social dos trabalhadores, vítimas das máquinas do processo de industrialização, como também dos inúmeros veteranos de guerra mutilados pelas ações nos campos de batalha” (FOGLI, 2010, p. 79).

A solução para algumas organizações é recorrer à criação de programas específicos ou parcerias com instituições de ensino que preparem as pessoas com deficiência para atender às necessidades do mercado de trabalho. Os jovens, ainda há poucos anos excluídos de maiores e melhores oportunidades educacionais, apresentem necessidades especiais, ou seja, oriundos das camadas populares, que procuram instituições federais de educação profissional, almejam empreender trajetórias escolares de sucesso e a futura inserção qualificada no mercado de trabalho ou ainda o ingresso no nível superior. A oportunidade de cursar uma escola que traz a marca da qualidade, comum às escolas da rede federal, amplia as chances de adquirir e acumular capital cultural passível de transformação em capital profissional, acesso a oportunidades de trabalho melhor remunerado e a trajetórias escolares mais longas. (PAULA, 2010)

No Brasil, o crescente aumento das vítimas de trânsito que sobrevivem mas com graves sequelas motoras, muitas das quais profissionais já inseridos no mercado de trabalho e com alta qualificação, mas que requerem uma reabilitação que favoreça sua adaptação às novas limitações e mesmo uma requalificação profissional, a par da ampliação da demanda por acessibilidade nas empresas e instituições.

A inserção em órgãos públicos também foi garantida pela Lei federal 8.112, de 12 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores da União, das autarquias e das fundações públicas. Em seu art. 5º, §2 explicita que:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão asseguradas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990).

O Brasil foi um dos países que ratificou a Convenção 159 ao comprometer-se em promover ações cuja finalidade é a admissão e a manutenção do emprego de pessoas portadoras de necessidades especiais. Assim, foi criada a Lei 8.213/91<sup>19</sup> que institui a obrigatoriedade das empresas para destinar-lhes um percentual de seus postos de trabalho<sup>20</sup>, com benefícios e planos da Previdência da seguinte forma:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - de 1.001 em diante, 5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados. (LEI 8213, de 24 de julho de 1991, art. 93).

As pessoas com necessidades especiais durante muito tempo foram privadas de alguns direitos sociais que lhes impossibilitaram o exercício pleno da cidadania, bem como o direito de estudar e de trabalhar. Uma das medidas adotadas no Brasil foi à implantação da Lei nº. 10.098, de 19/12/2000 - que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

---

<sup>19</sup> Após a promulgação dessa Lei, aprovaram-se outros dispositivos legais, que tratam destes mesmos conteúdos, tais como: Decreto nº.357, de 7/12/91; Portaria nº.4.677, de 29/7/98; Decreto nº.3.048, de 6/5/99; Decreto nº.3.298, de 20/12/99; Instrução Normativa nº.20, de 26/1/01.

<sup>20</sup> A partir da promulgação dessa Lei, aprovaram-se outros dispositivos legais, que tratam destes mesmos conteúdos, tais como: Decreto nº.357, de 7/12/91; Portaria nº.4.677, de 29/7/98; Decreto nº.3.048, de 6/5/99; Decreto nº.3.298, de 20/12/99; Instrução Normativa nº.20, de 26/1/01.

providências - a partir daí as pessoas com necessidades especiais passaram a ter maiores oportunidades de trabalho no mercado formal.

Uma realidade enfrentada pela maioria das empresas brasileiras que contrata um determinado quantitativo de pessoas com necessidades especiais ao seu quadro de funcionários é que de um lado as empresas possuem as vagas, de outro, essas pessoas não podem preenchê-las por falta de qualificação profissional.

Nessa direção a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) apresenta alguns parâmetros e procedimentos a serem seguidos para a contratação de pessoas com deficiências que dependendo do grau da sua necessidade podem exigir condições especiais. Assim, o empregador deve atentar para uma série de especificidades no contrato visando atender as necessidades do empregado com deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade, tais como: jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado as suas especialidades, apoio especial à orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliam ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais, mentais da pessoa portadora de deficiência.

É importante salientar que o fato de atender, de forma obrigatória, o que prevê a Lei, não significa que foi atingido, de forma integral, o processo de inclusão. Segundo estudiosos, pesquisadores e, principalmente, pessoas com necessidades especiais, a inclusão requer uma transformação de pensamento, seguindo princípios básicos e democráticos que visam contemplar a todos com a cidadania plena, reforçando o conceito de que todas as pessoas são possuidoras de direitos e obrigações, e, portanto, participantes e construtoras da sociedade com direito à independência e poder sobre a própria vida (SILVA; LUNA, 2004; BRUMER; PAVEI; MONCELIN, 2004; TANAKA; MANZINI, 2005; KLEIN 2006; BEZERRA, 2007; CARVALHO-FREITAS, 2007;).

É importante reconhecer que há um processo social em curso, hoje denominado "inclusão". Como todo processo social, ele é complexo, relacional e desenvolve-se de forma gradual. Mas, para que a inclusão aconteça é necessário superar séculos de preconceitos, ainda hoje muito arraigados nas famílias, nas instituições de saúde e educação e na sociedade de forma geral. Entretanto, hoje, a sociedade e suas instituições começam a perceber a existência de pessoas com necessidades especiais, e a se organizar, para acolhê-las, integrá-las e incluí-las. As próprias pessoas com deficiência e suas famílias começam também, por sua vez, a se mostrar, a reivindicar espaços, oportunidades, direitos, e a exercer seu papel de cidadãs.

Dado o principio da inclusão e o direito da pessoa com necessidades especiais ao trabalho, o que requer uma qualificação profissional, entendemos que está posto um desafio às instituições dedicadas à formação profissional: o de, superando preconceitos e dificuldades, adaptar-se para receber estes alunos e dar-lhes as mesmas oportunidades que os demais, de obter uma formação que os qualifique para o ingresso no mercado de trabalho. A formação profissional ministrada nos estabelecimentos da rede técnica federal, dada sua comprovada qualidade, pode e deve ser acessível aos jovens que nela ingressam, em uma proposta inclusiva, sejam estes oriundos das camadas populares e/ou portadores de deficiências. O desafio é proporcionar a todos a formação profissional com a qualidade da rede federal de educação técnica e tecnológica.

### **3           CAPÍTULO III - REFERENCIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

Paulo Freire

### 3.1 O Desenho da Pesquisa

Sem a pretensão de buscar respostas definitivas essa pesquisa qualitativa pretende realizar uma leitura das condições de ensino da educação profissional e tecnológica oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão, com vistas à implementação de ações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa qualitativa toma como base os pressupostos de Minayo (1994), Bogdan & Biklen (1994) e Pletsch (2010) que a entendem como uma metodologia que não tem a pretensão de quantificar as informações coletadas, mas analisá-las a luz da literatura utilizada.

Uma vez definido nosso objeto de estudo, selecionamos os caminhos que nos possibilitariam compreender o fenômeno, conscientes dos conhecimentos produzidos seriam provisórios e de que, não dando conta de toda a realidade, seriam apenas uma aproximação desta (MINAYO, 1994).

Com base nesses referenciais essa pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caráter exploratório qualitativo. A escolha por essa abordagem ocorreu em razão da importância que foi atribuída aos significados das interpretações e análises sobre o objeto de estudo apresentado. Flick (2009, p. 8) defende que “esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entende, descreve e explica os fenômenos sociais “de dentro”. Lüdke & André (1986, p.18) explicam que “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível” de coleta de dados.

Neste sentido, na investigação qualitativa as hipóteses são construídas e reconstruídas e não possui restrições relativamente ao produto final, à pesquisa “(...) está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Consideramos que a pesquisa possui ainda um caráter de natureza exploratória, pois envolve além de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Segundo Gil (1999, p. 43) as pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

### 3.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa teve como alvo o *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, instituição que tem tradição na formação profissional de nível técnico e se constituiu como referência, nesses seus 56 anos, em educação profissional no estado de Pernambuco. A instituição foi criada inicialmente, como uma *Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica* com a finalidade educativa de oferecer cursos no setor

primário de curta duração nas áreas de Arte Culinária, Bordado, Corte e Costura e Pintura. Iniciou suas atividades em 02 de junho de 1954, mas a partir da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 passou a ser denominada *Colégio de Economia Doméstica Rural* com a finalidade de ministrar cursos agrícolas de 1º e 2º ciclos, bem como cursos avulsos de aperfeiçoamento nessa área.

Em 1979, com o Decreto Nº 83.935, de 19 de setembro de 1979, a Escola passou a ser denominada de *Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão – PE* oferecendo o Curso Técnico em Economia Doméstica integrado ao Ensino Médio. Funcionando em prédio cedido pela Prefeitura Municipal à União, no centro da cidade de Vitória de Santo Antão. No ano de 1982 foi implantado o do Curso Técnico em Agropecuária, passando a oferecer duas habilitações de nível médio, a saber: Curso Técnico em Economia Doméstica Rural e Curso Técnico em Agropecuária

A implantação do Curso de Agropecuária trouxe a necessidade de uma área destinada ao desenvolvimento das aulas práticas voltadas para o setor agropecuário. O Ministério da Educação atendendo a necessidade da Instituição adquiriu a propriedade onde hoje funciona o *Campus Vitória de Santo Antão*.

O *Campus* está localizado na *Propriedade Terra Preta*, que possui atualmente uma área de 124 hectares, situado na zona rural da cidade de Vitória de Santo Antão que fica distante da Capital (Recife) 45,1 km. O mapa abaixo localiza a até então *Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão* no Estado de Pernambuco, hoje IFPE *Campus Vitória de Santo Antão*.

**Mapa nº 1.** A localização do IFPE *Campus Vitória de Santo Antão* no Estado de Pernambuco.



Fonte: Site Infoescola

A propriedade fica distante a dois quilômetros do centro da cidade de Vitória de Santo Antão. É onde foram construídas todas as instalações necessárias para implantação do Sistema Escola-Fazenda, que tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção com a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção, proporcionando aos alunos conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis.

A nova sede possibilitou a construção de salas de aulas - Unidades Educativas de Produção - UEP's, onde os alunos vivenciavam juntamente com os professores as atividades teóricas e práticas. Também possibilitou a construção de alojamentos, que oferece condições de permanência na escola dos alunos de outras cidades, até mesmo de outras regiões e Estados. Para ilustrar selecionamos a fotografia a seguir sobre a até então *Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão*, hoje *Campus* de Vitória de Santo Antão.

**Fotografia n° 1.** Vista área do IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão



Fonte: Arquivo da instituição.

As atividades pedagógicas nesta Instituição têm por missão:

[...] formação do profissional cidadão, em sintonia com as transformações por que passa o mundo moderno, caminhando no sentido de orientar sua atuação buscando constituir-se num centro de referência para a busca de alternativas que venham contribuir de forma efetiva para a solução dos problemas inerentes aos setores agropecuários, agroindustriais e de serviços, sendo o profissional formado por ela um cidadão responsável, crítico, capaz, comprometido e consciente de seu papel na sociedade, promover a formação cidadã, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando a inclusão social, a profissionalização tecnológica e sustentável, mantendo uma política de valorização humana, na busca de soluções viáveis para os processos produtivos (EAFVSA, 2005, p. 07).

Vale mencionar que a Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão foi instituída como Autarquia pela Lei n° 8.731, de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto por meio da Secretaria de Educação, Média e Tecnológica

– SEMTEC. Em 1997, a Escola ampliou sua área de ação criando o Curso Técnico em Agroindústria, com a finalidade de ampliar as oportunidades de profissionalização.

No ano de 2001, com as reformas da educação profissional no Brasil, preconizadas no Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997, a Escola passou a oferecer o ensino médio desvinculado do ensino profissional, sendo este organizado no sistema modularizado. Passaram a ser oferecidas, quatro habilitações técnicas: Agropecuária, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia.

A opção pela oferta desses cursos foi baseada na caracterização regional onde o *Campus* encontra-se inserido, a região tem uma economia predominantemente agrícola, tendo como base a produção de cana-de-açúcar e produtos derivados, como o açúcar, o álcool, o melão e a aguardente, com tendência à diversificação de atividades econômicas, com destaque para a fruticultura, o plantio de seringueiras, a pecuária, a indústria de transformação, o comércio varejista e a prestação de serviços (EAFVSA, 2005).

Em 2005, com o Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004, a Escola voltou a oferecer cursos no sistema integrado: Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Agroindústria, mantendo a modularização apenas no nível subsequente, com as habilitações técnicas em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.

No mesmo ano, via Decreto no 5.478/2005 foi instituído, no âmbito das Instituições Federais de Educação (IFE's), o Programa de profissionalização na modalidade de EJA que alterado pelo decreto no 5.840/2006, define o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Seguindo esta legislação, atualmente é oferecido o curso de Agricultura Familiar e o de Manutenção e Suporte em Informática Integrados ao Ensino Médio. Este Programa trouxe para as escolas agrotécnicas um novo desafio, que é atender uma parcela da população que não obteve oportunidade de educação básica de nível médio e educação profissional na idade regular.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892 foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, onde a EAFVSA passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão, vinculado ao Ministério da Educação. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O Instituto busca “ser uma Instituição de referência nacional em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade” (IFPE, 2009).

Os alunos estudam em regime de residência para homens e mulheres, semi-residência e externato. Além da manutenção dos cursos existentes, já estão sendo planejados dois cursos superiores: um curso de tecnologia em Alimentos e uma Licenciatura em Química pautados sempre numa educação profissional com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, produção e extensão, visando principalmente a busca de soluções para os problemas locais e regionais contribuindo assim para o desenvolvimento da região em que está inserido.

Quanto à infraestrutura física e acadêmica, o *Campus* possui atualmente uma área total de 124 há, dos quais 19.671m<sup>2</sup> são de área construída, utilizada para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, produção, extensão, desportos, lazer e cultura. A estrutura física e



pedagógica inclui laboratórios de pesquisa e de produção, auditório, biblioteca, refeitório, alojamentos, ginásio poliesportivo, salas de jogos, salas de aula, blocos administrativo e pedagógico, entre outros. O corpo funcional da instituição é formado por cerca de 140 servidores, entre docentes, administrativos e técnicos, além de cerca de 70 estagiários de nível médio e superior e 55 trabalhadores terceirizados.

Atualmente, o IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão conta com cerca de 900 alunos regularmente matriculados, sendo 180 desses em regime de internato. Esses alunos estão matriculados em cursos regulares (Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnicos Subsequentes) ou em cursos de curta duração ofertados para qualificação, requalificação e aperfeiçoamento de trabalhadores, através da formação inicial e continuada. A Instituição também possui convênios de cooperação técnica e parcerias com diversos órgãos e instituições de ensino, pesquisa, extensão e produção visando seu aperfeiçoamento técnico e pedagógico, encaminhando alunos para estágios e colocação de egressos no mercado de trabalho.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Para a realização da presente pesquisa, foram entrevistados dois alunos com deficiência física inseridos no ensino técnico, e os respectivos professores regentes das suas turmas.

Durante dois anos, eu mim tornei parte das atividades pedagógicas da Escola em que a pesquisa se desenvolveu, o que possibilitou observar as interações alunos-professores com vista a receber informações quanto a alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Também foram entrevistados um aluno daltônico, o Coordenador do TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais /NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e dois Coordenadores de Estágio e o Engenheiro do *Campus*.

### **3.4 Caracterização dos sujeitos participantes**

Os alunos participantes dessa pesquisa são regularmente matriculados em cursos técnicos da Instituição alvo. Nenhum deles tinha relatório médico anexado a suas fichas de matrícula e desses alunos, apenas dois afirmaram verbalmente terem necessidades especiais quando questionados na entrevista do processo de seleção.

Neste trabalho, para preservar a identidade dos sujeitos, usaremos nomes fictícios Assim, a partir desse momento os chamaremos de Cristina, André e Ana

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre os alunos participantes.



**Quadro nº 1.** Caracterização dos alunos participantes

Identificação	Idade	Turma	Apoio especial	Descrição dos alunos*
Cristina	16	3º série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	Nenhum	A aluna é portadora de Mielomeningocele <sup>21</sup> e Hidrocefalia <sup>22</sup> e com um histórico de nove cirurgias (entre elas a correção da Mielomeningocele, feita após 24 horas de nascimento). A hidrocefalia 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 a aluna 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”. 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>23</sup> .
Ana	16	1º série do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio	Nenhum	A aluna é deficiente física desde os 2 anos de idade, quando ao brincar com o irmão mais velho, caiu da grade de casa, fraturou um osso da perna, mas ao ser levada ao hospital não teve a fratura detectada. Após três meses sem um tratamento eficaz, a infecção óssea produziu uma <i>osteomielite crônica</i> <sup>24</sup> . Com um histórico de cinco cirurgias (entre elas a colocação de uma haste de platina no fêmur feita aos 2 anos de idade e 1 cirurgia para retirar um tumor no coração aos 3 anos de idade) e 14 drenagem de pus <sup>25</sup> em abscesso formados na área do pescoço e na perna. A aluna reclama de dores persistentes nos períodos mais frios do ano, aliviados com repouso e aquecimento do local e ingestão de analgésicos. Sobre as cirurgias, a mais recente foi com 15 anos de idade e a próxima será

<sup>21</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>22</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>23</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.

<sup>24</sup> Osteomielite Osteomielite é, em princípio, inflamação óssea, que pode permanecer localizada ou difundir-se, comprometendo medula, parte cortical, parte esponjosa e perióstio. Quando o osso se infecta, inflama-se muitas vezes a medula óssea. Como o tecido inflamado faz pressão contra a parede exterior rígida do osso, os vasos sanguíneos da medula podem comprimir-se, reduzindo ou interrompendo o fornecimento de sangue ao osso. Se o fluxo sanguíneo for insuficiente, algumas partes do osso podem morrer.

<sup>25</sup> A infecção também pode avançar por fora do osso e formar acumulações de pus (abscessos) nos tecidos moles adjacentes, como o músculo. A drenagem tem lugar quando o pus do osso infectado abre caminho até à pele e forma um trajeto (trajeto fistuloso) desde o osso até à pele.

				aos 18 anos, ambas para a troca das placas de platina.
André	24	3º módulo do Curso Técnico em Agricultura	Nenhum	Diagnosticado como daltônico <sup>26</sup> aos 11 anos, desde então participa regularmente de terapia num hospital. Não apresenta dificuldade no curso e a maioria dos professores não sabia do seu daltonismo.

Sendo definidos os alunos pesquisados passou-se a determinar os docentes que também participariam da pesquisa.

O quadro docente do IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão é composto por 62 (sessenta e dois) professores efetivos. Para responder ao questionário foi necessário restringir o universo, dessa forma foi selecionada uma amostra dessa população com 25 (vinte e cinco) professores que concordaram em participar da pesquisa. Portanto, são esses que formam o *corpus* e que serão analisados. Dessa amostragem, 16 docentes atuam em disciplinas de formação geral e 07 em disciplinas da formação técnica.

Dentre os professores das disciplinas de formação geral alguns ministram aulas em mais de uma disciplina. Os professores das disciplinas de formação técnica ministram aulas nas séries e módulos profissionalizantes.

Quanto à formação acadêmica dos pesquisados, 06 possuem apenas a licenciatura, 10 apresentam pós-graduação *Lato Sensu*, 07 pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), 02 apresentam pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado), conforme Gráfico 3:

A maioria desses professores (84% ou 21 docentes) trabalha em regime de Dedicção Exclusiva (DE), e 04 professores trabalham 40 horas semanais, sem DE, sendo que apenas um declarou ser professor substituto (contrato temporário). O regime de trabalho é um diferencial importante na rede federal de ensino, pois garante ao professor uma carreira que lhe permite trabalhar em apenas uma escola, o que interfere significativamente na qualidade do ensino ministrado.

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre os professores participantes.

#### **Quadro nº 2.** Caracterização dos professores que participaram da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Regime de Trabalho</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
Prof A	Historia	DE	Mestrado em Educação
Prof B	Química	DE	Licenciatura em Química
Prof C	Artes	40h	Aperfeiçoamento em Gestão da Inovação Tecnológica
Prof D	Informática	DE	Graduação Sistema de Informação
Prof E	Geografia	DE	Especialização em Geografia
Prof F	Agronomia	DE	Doutorado em Ciências Biológicas
Prof G	Agronomia	DE	Mestrado em Fitossanidade
Prof H	Filosofia	DE	Mestrado em Filosofia
Prof I	Letras	DE	Mestrado em Educação
Prof J	Veterinária	DE	Especialização em Administração Escolar

<sup>26</sup> O aluno possui atestado descrevendo que o mesmo confunde as cores: vermelho, azul, verde e amarelo.

Prof K	Geografia	40h	Especialização em Geografia
Prof L	Química	DE	Mestrado em Tecnologia Ambiental
Prof M	Edu. Física	DE	Licenciatura em Educação Física
Prof N	Agronomia	DE	Mestrado em Ciências
Prof O	Ec. Domest.	40h	Especialização em Associativismo
Prof P	História	DE	Especialização em Historia de Pernambuco
Prof Q	Química	DE	Licenciatura em Química
Prof R	Agronomia	DE	Especialização em Defensivos Agrícolas e Pragas das Plantas
Prof S	Física	DE	Mestrado em Física
Prof T	Agronomia	DE	Doutorado em Ciências do Solo
Prof U	Química	DE	Especialização em Bioquímica
Prof V	Letras	DE	Especialização em Administração Escolar
Prof W	Letras	DE	Especialização em Língua Portuguesa
Prof X	Geografia	40h	Licenciatura em Geografia
Prof Y	Informática	DE	Licenciatura Plena em Computação

Do segmento técnico-administrativo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores do estágio e com o engenheiro da Instituição, bem como entrevistas abertas com o coordenador do NAPNE. A participação desses sujeitos foi importante para a discussão, pois permitiu conhecer a visão da equipe pedagógica em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados pela escola. Para melhor acompanhamento, estruturou-se uma tabela com as respostas.

**Quadro nº 3.** Caracterização dos servidores técnico-administrativos que participaram da pesquisa

Identificação	Formação Inicial	Área de atuação
Coordenador	Licenciatura em Matemática	Coordenação de Integração Escola Comunidade
Coordenador Substituto	Graduação em Pedagogia	Coordenação de Integração Escola Comunidade
Coordenador do NAPNE	Bacharelado em Administração	Coordenador do TEC NEP -Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais /NAPNE
Engenheiro	Engenheiro Civil	Setor de Engenharia Campus Vitória de Santo Antão

### 3.5 Procedimentos de pesquisa

#### 3.5.1. Coleta de dados

Na pesquisa utilizamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: análise documental (legislação, relatórios dos participantes, atas escolares e fichas dos alunos), entrevista abertas e semi-estruturada (anexo nº 1 e nº 4 ) com os sujeitos participantes (gravação em áudio), pesquisa realizada por meio da ficha de observação para obter informações sobre a acessibilidade física da instituição de ensino (conforme anexo nº 5) e aplicação de questionários semi-estruturados (anexo nº 2 e nº 3). Para Lüdke e André (1986) a validade dos dados qualitativos ocorre por meio de diferentes formas, mas para tal ressaltam que “...é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes

variadas de informações.” (p.52).

Inicialmente procuramos saber quais eram as políticas de inclusão e de permanência de alunos com necessidades especiais já efetivadas pelo *Campus*. Para isso analisamos documentos primários, como o projeto político-pedagógico, o plano de desenvolvimento institucional, os planos de curso, o planejamento estratégico, o regimento interno, atas, leis e outros documentos disponíveis.

Na análise documental foram utilizados também dados secundários gerados pelo *Campus* através dos registros escolares disponíveis na Secretaria da Instituição. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema”.

Após a análise documental entramos em contato com os participantes das entrevistas e questionários para informá-los sobre o objeto da pesquisa e seus objetivos, seguindo o que orienta Neto (1993) quando destaca como sendo importante:

A apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. Caso os dados colhidos nas pesquisas não sejam suficientes para fazermos nossas conclusões acerca do objeto pesquisado, precisamos estar prontos para outras ou novas incursões no campo de pesquisa (NETO, 1993, p. 55).

As entrevistas semi-estruturadas nesse estudo foram realizadas com os três alunos do *Campus* que declaram necessitarem de atendimento educacional especial. As entrevistas ocorreram na instituição em local silencioso para que pudessem ser realizadas as anotações das respostas dos entrevistados (de forma manual), como também a gravação para que não se corresse o risco de perder informações relevantes para a análise. As entrevistas com os alunos foram realizadas quando os sujeitos da pesquisa, Ana, Cristina e André, estudavam na 1ª série do Curso Técnico Integrado de Agroindústria, 3ª série do Curso Técnico Integrado de Agropecuária e 3º Módulo do Curso Técnico Subsequente de Agricultura, respectivamente. Observamos e realizamos vários encontros individuais, todos registrados em gravações de áudio, durante um período de 01 ano e 02 meses (julho de 2009 a agosto de 2010). É importante salientar que, naquele período, uma aluna (Cristina) teve graves problemas de saúde, tendo de ser internada em hospitais da região diversas vezes e foi submetida a uma cirurgia. Em função disso, faltou muito às aulas, mas conseguiu concluir seu curso.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido de captar suas impressões sobre seu ingresso e permanência na Instituição de ensino. Duarte (2004), ao se referir a entrevistas afirma que:

As entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p 215)

A autora defende que a realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador:

Tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p 216)

Os questionários semi-estruturados foram aplicados a um conjunto de 29 (vinte e nove) membros da comunidade escolar do *Campus* Vitória de Santo Antão, sendo 25 (cinco) do segmento docente e 04 (cinco) do segmento técnico-administrativo.

Do segmento técnico-administrativo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores de estágio e com o engenheiro da Instituição, bem como entrevistas abertas com o coordenador do NAPNE. A participação desses sujeitos foi importante para a discussão, pois permitiu conhecer a visão da equipe pedagógica em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos ofertados pela escola. Para melhor acompanhamento, estruturou-se uma tabela com as respostas.

### **3.5.2. Análise dos dados**

Os pressupostos metodológicos dessa pesquisa tiveram como base os pressupostos qualitativos. Isto implicou analisar os processos de inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais como um processo e não apenas os produtos desses processos e remeteu-nos a observação das mudanças, transformações, avanços, retrocessos e contradições das práticas pedagógicas observadas. Implicou, também, analisar a relação entre inclusão e exclusão como um processo, que tem movimento, que não está dado, mas que é construído, discursivamente, pelos participantes da sala de aula, coletiva e individualmente.

A análise dos dados foi feita tentando-se responder as questões que embasaram nosso estudo, momento em que tentamos estabelecer articulações entre a teoria e a prática, as partes e o todo.

Metodologias que de acordo com Martins (2004, p.292) ajudaram a “controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitiram restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador”.

Após a coleta dos dados por meio das entrevistas e questionários foi realizada uma leitura detalhada das respostas. Os dados coletados na pesquisa foram selecionados segundo Lüdke e André (1986, p. 1) que afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

A partir dessa leitura organizaram-se as categorias temáticas seguindo os pressupostos

das mesmas autoras que apontam que “a construção de categorias não é tarefa fácil... brotam num primeiro momento, do arcabouço teórico... no entanto, vai se modificando ao longo do estudo...o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos e interesse” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42).

As categorias foram organizadas de forma flexível conforme apontado por Duarte (2002, p. 151), ao dizer que “esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa. É um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais braçal do que propriamente analítico”. Para tal, utilizamos a técnica conhecida como análise de conteúdo, com base no referencial de Bardin (1977), Minayo (2000), Pletsch (2005). Segundo esses autores, a análise de conteúdo abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados, justificada pela heterodoxia da variedade de material obtido qualitativamente que exige do pesquisador um olhar observador e cuidado no tratamento das questões.

Dessa forma, os dados foram agrupados em categorias considerando a quantidade de ocorrências para cada opção apresentada e também pontos de vista, partindo-se em seguida para uma interpretação a luz da bibliografia utilizada. A partir desse trabalho, foi realizada uma análise comparativa desses resultados com os dados obtidos na análise documental e os objetivos traçados para a pesquisa. O cruzamento das diversas fontes de pesquisas – gravações, entrevistas e questionários - permitiu-nos compreender os processos de inclusão/exclusão desses estudantes gestados nas suas histórias singulares, construídas discursivamente nos grupos sociais em que vivem dentro e fora das escolas.

Por último, é preciso dizer que para apresentar os dados em pesquisas qualitativas o pesquisador “terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesses processos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 49).

## **4 CAPÍTULO IV - A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA *CAMPUS* VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

*Se os espartanos lançavam os “diferentes” do alto dos despenhadeiros, se os nazistas os eliminavam em câmaras de gás ou por barbitúricos, que estamos realmente fazendo hoje para que eles vivam melhor, não apenas frente a um filantropismo pseudo-compreensivo de organismos permissivos, mas sim diante de uma realidade científica do século XX, (...) Triste planeta esse onde a economia dirige a ciência e onde os interesses políticos governam os mais puros desejos do homem. Inversão de valores ou realidade?*

Stanislau Krynsky

Ao apresentarmos os resultados da pesquisa de campo, após um período de coleta e análise de dados, procuramos mostrar o cotidiano de uma instituição de ensino técnico que tem matriculado alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe lembrar que a instituição escolar, assim como a sociedade é um campo de contradições que podem perpetuar a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou oferecer possibilidades para sua transformação social e coletiva. Como já explicado, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas abertas e semiestruturadas e questionários semiestruturados, assim como observações do contexto investigado.

Isto é, analisamos o dia a dia desses alunos, quais as dificuldades por eles encontradas, sua relação com os professores e colegas, bem como eram realizadas as adaptações físicas e pedagógicas necessárias para esses alunos.

Para tal organizamos nossa análise em dois momentos distintos. Primeiro analisamos os dados com base nas entrevistas realizadas com os três alunos com necessidades educacionais especiais. Em seguida analisamos as demais entrevistas e questionários realizados com profissionais da instituição, incluindo a entrevista com o coordenador do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE.

### **4.1 A Inclusão Escolar na Perspectiva dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**

A partir dos dados coletados verificamos que eram poucos os casos diagnosticados de alunos com necessidades especiais regularmente matriculados no *Campus* (apenas 0,45% do total de alunos, que corresponde a 03 alunos matriculados), assim como eram pontuais as investigações sobre a participação efetiva desses educandos na escola. Nesse sentido, conforme já sinalizamos anteriormente, esta pesquisa pode sugerir ações para refletir sobre as diferentes dimensões que envolvem a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino técnico como é o caso do *Campus* de Vitória de Santo Antão.

No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais e suas relações no contexto do ensino regular técnico constatamos que estas poderiam ser descritas como dentro do padrão esperado e não sofriam maiores interferências em função de suas especificidades. Logo

no início da pesquisa, os sujeitos relataram suas experiências educacionais com tranquilidade e dialogaram com espontaneidade sobre a sua realidade e como era o seu relacionamento com colegas e professores, sobre sua saúde, escola e família.

Minha infância foi normal na medida do possível, mas foi o período em que fiz mais cirurgia. Já a adolescência foi um pouco mais tranquila em relação a fazer cirurgias, só consultas de rotina ou quando tinha algum problema mais grave. Na verdade nunca foi de atrapalhar, minha vida. (Cristina - deficiência física).

Merecem atenção ainda as falas dos alunos quanto a suas vidas pessoais:

Tenho uma vida social igual à de pessoas da minha vida, saio, vou a festas, mas não tenho namorado (pretendo arranjar). Adoro festas, dançar, assistir, ir ao cinema, conversar. Enfim, uma vida comum. (Cristina - deficiência física).

Sou a caçula de dois irmãos e moro apenas com minha mãe, pois meus pais são separados. Tenho uma vida normal, vou à escola e participo do Grupo Jovem da minha igreja. (Ana - deficiência física)

Quanto ao percurso escolar antes do ingresso no *Campus* um dos alunos fez o seguinte relato:

Minha vida escolar foi normal como de qualquer pessoa, tipo, mesmo estando operada frequentava a escola, nunca reprovei. Tirando o ensino médio, eu cursei toda a minha vida em escola particular. Minha relação com professores e colegas de turma e escola sempre foram às melhores possíveis, pois eu sempre gostei de fazer amizades, então eu nunca me senti inferior nem mesmo, inferiorizada por ninguém. Meus pais e familiares sempre me trataram também normalmente, sem distinções em relação ao meu irmão ou primos. (Cristina - deficiência física).

Os alunos falaram também de seus processos de aprendizagem. Para ilustrar a percepção geral sobre o processo educacional na escola, um dos alunos falou sobre a existência de barreiras no processo de aprendizagem, declarando que *“não sei se é a vontade de superar, a vontade de buscar. [...] eu acho que tudo isso está somando e eu não estou vendo como dificuldade não”* (André - daltônico).

Em outro depoimento falou sobre o diagnóstico do seu daltonismo e sobre as dificuldades enfrentadas na trajetória escolar até chegar ao ensino técnico:

Na primeira série eu não lembro de ter [daltônismo]... era normal. Eu acho que eu já tinha, porém eu não tenho em mente isso. Só que me lembro de um fato muito interessante na segunda série, que foi quando eu pinte a bandeira do Brasil marrom, laranja e roxo, aí assim, houve um desconforto muito grande por parte da professora, e ela até chamou minha mãe; disse: amanhã você só entra com sua mãe. Porque ela achou o cúmulo. E como a gente não sabia o que era, não era comum... até hoje existe pouca informação sobre isso, e algum tempo atrás não existia. Aí eu lembro que a professora falou: Olha, Dona Graça, (que é minha mãe) ou ele é doido (no popular, não sei se ela tentou explicar, mas disse) ou burro! Disso lembro muito bem porque foi a palavra que ficou em



minha mente. Mainha disse: Ele não é doido, nem acho que seja tão burro assim. Mas ele pintar assim [fala da professora] e mostrou a bandeira totalmente errada. Ela disse: eu não sei o que está acontecendo. Mas quando mainha dizia: Ô Andre, qual a cor da Bandeira do Brasil? Eu respondia: verde, amarelo, azul e branco. Eu conseguia falar, mas na hora de pegar o verde, eu tinha essa dificuldade (André - daltônico).

O parâmetro utilizado no depoimento do aluno para definir a pessoa com necessidades especiais em função do daltonismo é a *normalidade e anormalidade*. A este respeito Carvalho (2009) afirma que:

Sob o enfoque cultural, carregamos no imaginário a percepção de que alunos que apresentam dificuldades, qualquer que sejam, são alunos-problemas, portadores de deficiências estruturais ou funcionais. Quando suas características se distanciam muito dos padrões estabelecidos como normais, pensa-se em anormalidade e em patologia, porque ainda prevalece entre nós o modelo de conceituação das barreiras das deficiências e incapacidades. São percebidas como os únicos e solitários responsáveis por suas dificuldades e costumam ser logo rotulados de “doentes”, retardados, disléxicos, hiperativos, desatentos, preguiçosos, imaturos... (CARVALHO apud GOMES, 2009, p. 43).

Ainda sobre o relato do referido aluno, podemos constatar que há falta de qualificação da docente para lidar com alunos daltônicos. Obviamente, que não pode haver uma qualificação prévia dos docentes sobre todo e qualquer tipo de patologia encontrada, entretanto a partir do ingresso de um estudante com determinada patologia que requera uma atenção educativa especializada ou individualizada, a instituição poderia prover o acesso a informações sobre a mesma, e assim orientar o docente, através do serviço de orientação ou mesmo do NAPNE, para a utilização de metodologia apropriada. Nesse sentido, a inclusão de alunos com essa necessidade especial pode não ser tarefa simples, pois em sua rotina terá que rever suas atividades, planejando-as de forma adaptada para que o aluno possa realizá-las.

Vale ressaltar que o André desenvolve no *Campus* um projeto supervisionado de pesquisa sobre floricultura tropical e, para superar a dificuldade de percepção das cores, o mesmo nos explicou que:

Antes de mergulhar no projeto, procurei todas as flores que tinham no *Campus*, fiz uma pesquisa dessas flores na Internet, procurei os funcionários que lidam com as flores e perguntei: Quais as flores que têm aqui? Cataloguei todas, visualizei todas, peguei uma apostila que possui um catálogo que tinha estas flores e fiz as minhas interpretações, ou seja, criei meu material antes de iniciar o projeto, através de pesquisas e de conversas. Antes de iniciar o projeto, já tinha toda a base, já conseguindo diferenciar uma da outra. Eu tinha facilidade em diferenciar. Muitos me perguntam: então, é a cor que está diferenciando?... Mas não é, é porque eu coloquei na mente e vi algum outro traço físico da flor. Alguma outra coisa que a diferencia. Porque tem que diferenciar algo, uma da outra; então não é necessariamente a cor, porém, eu vou sempre fazer estes questionários, sempre buscando. Porque como é meu o problema, né? Como é uma coisa que eu tenho que lidar aqui e fora daqui. Então eu tenho que me habituar, eu tenho que procurar a minha metodologia de como me dar bem no curso que eu amo (André - daltônico).

O aluno acrescenta que:

Os professores não têm como saber, porque quando estão na faculdade apenas vêm nos livros de biologia o daltonismo como a troca entre a cor verde e vermelha. Fica difícil explicar que é mais que isso. (André - daltônico).

Para ilustrar a presença das cores no projeto das flores mencionado pelo aluno no trecho acima – projeto intitulado "Recuperação, inovação e manutenção da área de produção de flores tropicais do *Campus* Vitória de Santo Antão/IFPE"-, selecionamos as imagens a seguir.

**Imagem nº 1.** Variedades de flores existente no *Campus* Vitória de Santo Antão



Fonte: Arquivo pessoal do aluno

**Imagem nº 2.** Variedades de flores implantadas pelo projeto



Fonte: Arquivo pessoal do aluno

A adaptação a que André se refere é feita por meio de um ajustamento e adequação pessoal do material didático disponibilizado pelos professores, utilizando-se de todas as

informações sensoriais fornecidas verbalmente. O aluno, ao reconhecê-las e situar-se de acordo com a sua percepção, cria fichamentos (anexo nº 8) que lhe permitem distinguir a percepção das cores e a percepção geral. Técnica que ele aprendeu junto a um grupo de pessoas com o mesmo distúrbio que compartilham métodos em encontros mensais<sup>27</sup> num hospital da capital que acompanhados por outros profissionais da área de psicologia desenvolvem métodos que minimizem a irregularidade na percepção visual das cores.

O aluno ainda relatou a necessidade de um acompanhamento com psicológico:

Era para ter acompanhamento, porque quando eu passei da quinta serie, cheguei à sexta [série] e comecei a trabalhar com gráficos em Geografia, mostrando algumas cores na questão de legenda e alem dessas coisas, ai vem Biologia, que é uma explosão de cores. Comecei a ficar perturbado, mas não passava para ninguém, porque entrei a fase de ficar calado em relação a isto. Quis esquecer que cores existe. Via filmes em preto e branco, porque achava muito melhor. (André - daltônico)

Sabemos que a escola que temos hoje está preparada para atender alunos “ideais”, de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde. Ou seja, a escola que temos continua privilegiando práticas que beneficiam uns em detrimento de outros considerados desviantes dos padrões de normalidade. No entanto, com a chegada dos alunos com necessidades especiais a escola se vê obrigada a construir novas práticas e novos discursos sobre padrões de normalidade. Nesse contexto, na maioria dos casos, pequenas adaptações curriculares e/ou adequações nas práticas educacionais podem evitar fracassos de aprendizagem e até mesmo evasões escolares.

Quando perguntados aos alunos por que escolheram o *Campus* e o ensino profissionalizante os mesmo responderam da seguinte forma:

Porque alem de ter um ensino médio de qualidade, eu fiz o curso querendo prestar vestibular, estudar e fazer uma especialização na área de genética. Essa era a forma mais fácil de conseguir meus objetivos. (Cristina - deficiência física)

Esta é foi a 3º (terceira) vez que tentei a seleção de alunos, não passei nas outras duas. Já estava no 2º (segundo) ano de Magistério, mas desisti porque consegui passar aqui. Gosto muito do curso. Tenho um irmão que é formado pela escola no mesmo curso. (Ana - deficiência física)

Segundo Oliveira e Machado (2007, p. 1) as adaptações curriculares “são os ajustes realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; isto é, que seja um currículo verdadeiramente inclusivo” E continuam:

As adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA E MACHADO, 2007, p. 1).

---

<sup>27</sup> André frequenta o grupo de apoio há aproximadamente três anos.

Nessa perspectiva as adaptações podem ser divididas em pequeno e grande porte. Segundo Glat (2007) as primeiras se referem às adaptações não significativas como, por exemplo, aquelas realizadas facilmente pelos próprios professores no planejamento das atividades cotidianas de sala de aula. Servem para ampliar a participação no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As segundas, segundo a mesma autora, dizem respeito às adaptações significativas, as quais exigem envolvimento da gestão e da instituição como um todo. Isto é, são ações que demandam tomadas de decisão de natureza política e administrativa por parte da instituição. O quadro abaixo sintetizar essas adaptações:

✓ <b>Adaptações curriculares</b>	
<b>Não significativas</b>	<b>Significativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizativas</li> <li>• Relativas aos objetivos e conteúdos</li> <li>• Nos procedimentos didáticos e nas atividades</li> <li>• Na temporalidade</li> <li>• Avaliativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos objetivos</li> <li>• Nos conteúdos</li> <li>• Nas metodologias e na organização didática</li> <li>• Na temporalidade</li> <li>• Avaliativas</li> </ul>

Fonte: Glat (2007, p. 4).

O relato abaixo promove uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por André e que poderiam ter sido sanadas com adaptações curriculares:

Na 5ª série foi quando tudo se desencadeou. Aí chegaram as cores em inglês... Fiquei reprovado... por causa das cores em inglês. Porque a prova era um teste, um teste bem simples, onde todo mundo tirou dez e eu tirei praticamente zero. Acho que só não tirei zero porque tinha um pelo nome que eu coloquei. Coloquei as cores todas erradas. O que era yellow era para pintar de amarelo, eu pinte de outra cor. Coloquei tudo errado. (André - daltônico).

As adaptações físicas também foram mencionadas pelos alunos. O relato de Cristina é ilustrativo sobre tal aspecto:

Existe a necessidade de medidas que poderiam ser tomadas na escola como: colocar rampas de acesso em todas as entradas do prédio central, adaptar os banheiros com travas de apoio e bacias sanitárias semiabertas, colocar pisos antiderrapantes; orelhões mais baixos; cadeiras e mesas adaptadas para alunos cadeirantes; acesso especial e facilitado ao refeitório, a sala de vídeo e a biblioteca (Cristina - deficiência física).

Cristina também falou da importância da realização “de provas adaptadas, trabalhos e outras atividades em braile para alunos deficientes visuais, professores que saibam usar libras para alunos surdos” (Cristina).

A proposta de inclusão escolar é oferecer uma escola igual para todos. No entanto, oferecer oportunidades iguais nem sempre significa oferecer as mesmas estratégias pedagógicas. Em outras palavras, adaptar ou adequar o currículo não está relacionado ao empobrecimento dos conteúdos escolares, mas em rever práticas, recursos e estratégias usadas para desenvolver as atividades escolares de forma que o aluno com necessidades educacionais especiais possa

participar de todas (GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010). A proposta da escola inclusiva é justamente essa. Isto é, oferecer oportunidades educacionais diferenciadas de aprendizagem para todos os alunos. Tal aspecto é muito bem retratado por Glat & Blanco (2007), ao discutir o significado da educação inclusiva:

Educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (p. 16).

As falas a seguir ilustram a percepção geral dos alunos entrevistados sobre suas práticas diárias na escola, seus relacionamentos com os professores e demais comunidade escolar, bem como o apoio recebido pelos colegas.

Sempre tive o apoio de todos dentro da Escola, desde os auxiliares de limpeza até as coordenações, absolutamente todos na Escola. Chegava a passar mal algumas vezes, me levavam para casa; nas aulas de campo os professores faziam de tudo para me incluir. Ia para as salas no campo de carro ou moto, quando as salas ficavam muito distantes, mas quando eram perto ia a pé mesmo (Cristina - deficiência física).

Já fui socorrida pela enfermeira, com muita dor e sem conseguir andar; um outro aluno me colocou nos braços e me levou à Enfermeira (Ana).

Em alguns casos, os alunos, por motivos relacionados à sua deficiência, tiveram que passar longos períodos longe da escola. Durante a entrevista, Ana nos explicou como conseguiu dar continuidade aos estudos durante os períodos longe da sala de aula.

Quando estava afastada das escolas na 5ª e 8ª série, no período das cirurgias, os professores mandavam as provas para responder no hospital, mas nas outras séries os outros professores achavam injusto o atendimento diferenciado em enviar as fichas para mim no hospital e começaram a mandar trabalho para fazer e entregar depois (Ana - deficiência física).

Sobre a infraestrutura da instituição, os alunos entrevistados relataram que não foge aos padrões da maioria, portanto não possui recursos necessários para atender aos anseios dos alunos com necessidades especiais. Os alunos que participaram da pesquisa corroboraram com o quadro atual, visto que deixaram evidentes em seus depoimentos a carência sobre a estrutura física e de transporte a eles disponibilizada. É importante destacar que a instituição se situa em terreno com aclive acentuado, que o acesso a vários prédios é realizado por uma quantidade excessiva de escadas, que dificultam não só a locomoção dos alunos investigados, mas a de qualquer pessoa que apresente alguma limitação física, mesmo que temporária, ou ainda que carregue objetos pesados ou volumosos. Vejamos as suas falas:

Tenho dificuldades de locomoção dentro da escola por ela [escola] ter muitas escadas [...]. Também sinto dificuldade de acesso ao ônibus, todos sem

acessibilidade, inclusive os ônibus do *Campus*. Quando está chovendo, nem venho à escola (Ana - deficiência física)<sup>28</sup>.

A escola não tem nenhuma adaptação, nem no prédio central nem no campo. Sei que fazer essas adaptações no campo é mais difícil, mas no prédio central seriam mais fáceis, mas, infelizmente ainda está muito longe do modelo ideal (André - daltônico).

Por outro lado, um dos entrevistados declarou existir um esforço dos professores para adaptar as aulas práticas presentes no currículo do ensino técnico às suas especificidades. Segue abaixo o seu relato:

Eu participava, de quase todas as aulas práticas, eram raras as que eu não participava, e mesmo as que eu não realizava eu sempre observava e também os professores tentavam adaptar as que podiam. As teóricas eu sempre participei, sem nenhum problema (Cristina - deficiência física).

Durante as cirurgias as professores mandavam as provas para eu responder no hospital (Ana - deficiência física).

Outro aspecto que apareceu nas entrevistas se refere ao diagnóstico dos estudantes com necessidades especiais, o qual, por vezes, é difícil de ser obtido e, muitas vezes necessário para que as instituições escolares possam realizar as adaptações e providenciar o apoio pedagógico, sobretudo nessa fase em que a inclusão ainda está em processo de implementação. De acordo com os registros escolares dos alunos entrevistados, nenhum deles apresentou laudo médico. Durante as entrevistas, todos informaram ter laudos, mas “*não consideraram importante apresentarem na Escola*” diz (André - daltônico). Além disso, o aluno apontou também que “*tinha medo de ser cortado* (se refere a não receber a vaga na escola) *por isso*”. Ainda segundo o mesmo aluno: “*Eu queria passar e provar aos outros que não precisam nem saber*”.

Os relatos mostram a preocupação do aluno com o rótulo e a discriminação que poderia sofrer a partir da declaração o diagnóstico. De fato, o diagnóstico não deve ser tomado como referência para as práticas pedagógicas, mas o mesmo pode contribuir para esclarecer dúvidas dos professores sobre as especificidades de aprendizagem de um aluno daltônico, por exemplo.

Em síntese, os alunos evidenciaram em seus relatos inúmeros fatores que precisam ser levados em consideração para refletir sobre o ensino técnico oferecido aos estudantes incluídos, garantindo sua efetiva participação e acesso ao conhecimento.

#### **4.2 Concepções dos Docentes e demais Profissionais da Instituição Participante da Pesquisa sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**

Neste momento serão analisados os resultados dos questionários e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes do *Campus* Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco. Entre outros aspectos, iremos analisar a visão dos professores sobre o conceito de

---

<sup>28</sup> As alunas Ana e Cristina possuíam na Escola o regime de semi-internato, ou seja, passavam o dia na escola e apenas no final da tarde voltavam as suas casas, enquanto o aluno André possuía na Escola o regime de internato passando a semana na escola e apenas retornando a sua casa aos finais de semana.

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, os reflexos desse processo no cotidiano escolar e os diversos olhares da comunidade sobre as possibilidades de inclusão no *Campus*.

Visando uma melhor compreensão emprestamos a conceituação de Beyer (2006) para definir educação inclusiva, ao afirma que devemos compreendê-la como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. Podemos verificar através das respostas obtidas com a aplicação do questionário aos docentes os inúmeros conceitos que aquela comunidade possui sobre o que seria o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Inferimos que esses docentes, de uma maneira generalizada, responderam de forma diferente, mas demonstraram seu conhecimento sobre esse processo. Mas algo que chamou a atenção nas respostas obtidas foi a tentativa de relacionar inclusão às questões ligadas ao pleno exercício da cidadania, suas implicações, preocupações, entre outros. Vejamos algumas respostas obtidas:

É importante a inclusão, porém imagino que em escolas preparadas e não em salas mistas com alunos regulares para que os alunos especiais sigam os estudos nos seus ritmos (Professor D).

A inclusão de alunos com deficiência não se reduz às adaptações meramente técnicas e/ou espaciais para garantir a acessibilidade aos vários locais da escola. É, além disso, pensar e operacionalizar concepções, tempo, espaço, metodologias, perspectivas teórico-pedagógicas que considerem também o ponto de vista do deficiente, posto que – na sua condição específica – certamente desenvolvem um jeito próprio de pensar e interagir com o que compreendemos por realidade. Assim, o exercício dialógico como esse lócus que acolhe, valoriza e respeita como sujeito o outro na sua diferença e condição *sine qua non* para o processo efetivo de inclusão. Dessa forma, é todo um currículo escolar que deve ser repensado e, coletivamente, reestruturado para incorporar as linguagens e demais referenciais que compõem o horizonte sócio-cultural dos chamados “deficientes”. Grifo do docente (Professor H).

A inclusão de alunos com deficiência compreende a adoção de políticas que favoreçam acesso de estudantes portadores de necessidades especiais aos cursos e serviços oferecidos por uma instituição de ensino, como condições favoráveis à participação no processo de seleção de novos alunos, adaptações físicas para acessibilidade, trabalho de conscientização para aceitação pela comunidade escolar dessa clientela (Professor I).

O acesso de alunos com deficiência às Escolas regulares forma uma construção de sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos (Professor L).

É adaptar meios e condições para que o aluno possa desenvolver atividades de ensino e aprendizagem dentro do Instituto. Pontuando situações de acordo com sua necessidade sem deixar de lado as necessidades que são exigidas pelo curso onde o mesmo está ingressando (Professor T).

É garantir ao aluno com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem, possibilitando a todos conviver com as diferenças, sendo um passo para a construção de uma sociedade mais justa (Professor W).

Como pode ser visto a maioria relaciona a inclusão aos alunos com deficiência e não inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de maneira mais ampla. Somente um dos entrevistados falou sobre esses sujeitos de forma mais geral. Vejamos:

Entendo que a inclusão é garantida por lei aos portadores de necessidades especiais. Neste sentido os estabelecimentos de ensino deveriam adaptar-se para recebê-los. Já trabalhei em escolas que recebiam alunos com necessidades especiais (TDA, TDAH, DISLEXIA, SURDOS<sup>29</sup>). Em uma das escolas os alunos tinham o “currículo adaptado”, praticamente a ação consistia em dar o direcionamento geral para toda a turma e na hora da avaliação era feita uma “prova mais suave”. Sinceramente não acredito neste modelo. A meu ver, toda a equipe de professores deveria ser capacitada para lidar com os diversos casos e o acompanhamento deveria ser personalizado (Professor B).

Partindo da fala do **Professor B** consideramos que para evitar o fracasso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão destes deve procurar ser compartilhada na escola como uma cultura da instituição e não com somente como um programa político, conforme apontado Zollers et AL (1999):

A escola deveria adquirir uma cultura de inclusão em que não fosse trabalhada como novo programa, mas compartilhada como valor [...]. Nessa cultura inclusiva, alunos não são intrusos que devem ser integrados na comunidade escolar; desde o princípio eles pertencem a ela (ZOLLERS *et al*, 1999, p. 204 *apud* PARIZZI, 2000).

A compreensão da própria idéia de inclusão e das formas que as políticas inclusivas assumem está estreitamente relacionada ao modo como se caracteriza a dinâmica social. Neste cenário de opiniões divergentes e em virtude das condições como a exacerbação das desigualdades, a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola assume um caráter peculiar. A escola não se alinha concretamente com as políticas inclusivas; as dificuldades e os desafios citados são das mais variadas ordens e estão ligadas à organização da nossa sociedade e aos valores que nela prevalecem.

Ao serem perguntados sobre o que pensam a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão, alguns entrevistados, apesar de posicionarem-se favoravelmente (23 docentes = 92%), apresentaram algumas restrições e levantaram algumas questões que apontam como ponto negativo. O principal argumento apresentado foi à falta de capacitação dos docentes e técnicos administrativos:

---

<sup>29</sup> O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o distúrbio neuropsiquiátrico mais comum da infância e está incluído entre as doenças crônicas mais prevalentes entre escolares. Em amostras não referidas, estima-se que 3% a 6% das crianças em idade escolar apresentam TDAH.

A dislexia é caracterizada como transtorno da leitura e da escrita, que interfere no rendimento escolar, deixando-o inferior ao esperado em relação à idade cronológica do indivíduo, ao seu potencial intelectual e à sua escolaridade. Estima-se que afete em torno de 5 a 10% de escolares. (CAPELLINIL, S. A., *et al*. 2007; p 114-119).

SURDO - A principal consequência da surdez refere-se aos prejuízos na comunicação natural dos sujeitos surdos que atingem vários aspectos de seu desenvolvimento global. (POKER, R. B. 2010. p 1)



O *Campus* Vitória de Santo Antão precisa cumprir seu papel institucional e implantar políticas que atendam a esse público específico. Suas condições físicas de acessibilidade, por exemplo, não estão de acordo com as exigências legais, como também as discussões internas e a capacitação dos docentes e demais servidores para atender essa demanda ainda não aconteceram (Professor I).

A escola não tem, no momento, estrutura para receber alunos desse tipo. Não há pessoal qualificado nessa área (Professor S).

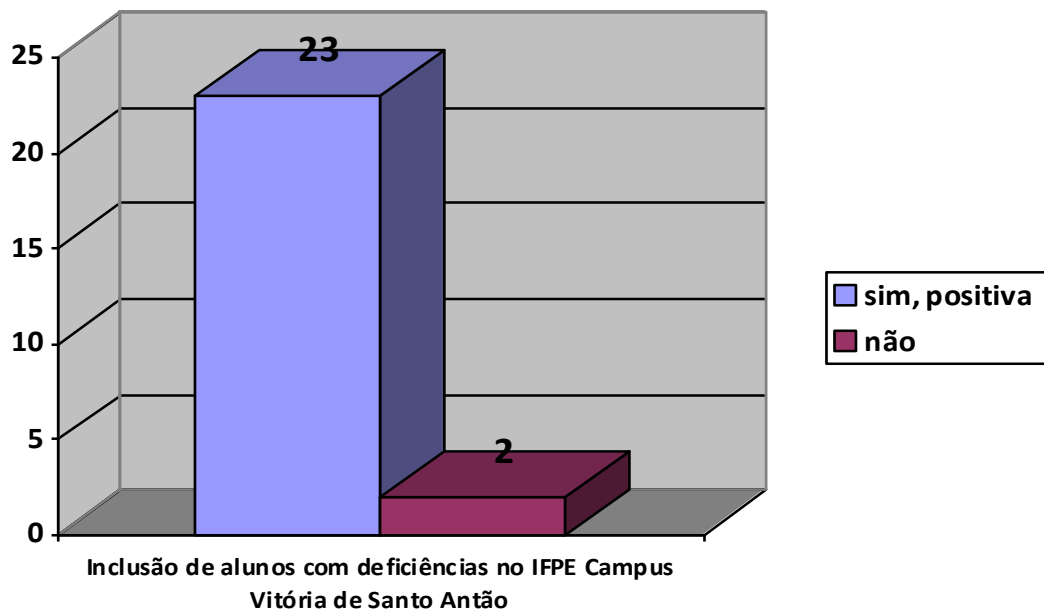
(...) não vejo interesse da própria instituição em buscar capacitar os docentes e técnicos administrativos (...) (Professor G).

Já tivemos bons resultados na inclusão de alunos com deficiências motoras, todavia com deficiência visual e mental o IFPE – *Campus* Vitoria não está preparado (Professor R).

As pessoas que deverão lidar com esses alunos deverão submeter-se a uma capacitação especial com esse fito (Professor V).

O gráfico abaixo sintetiza a opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo em decorrência de deficiências.

**Gráfico 1** - Opinião dos professores sobre a Inclusão de alunos com deficiência



Os resultados acima apresentados pelo gráfico número um podem ser tomados como significativos por revelarem uma alta porcentagem de professores que reconhecem a importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente com deficiências

no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão. Por outro lado, suas falas revelam ao mesmo tempo não terem conhecimentos suficientes sobre o tema em questão, como também demonstram a falta de uma capacitação adequada para lidar com esse público específico. A falta de conhecimentos e formação adequada é um dos principais problemas para efetivar a inclusão escolar, e tem sido apontada constantemente em diferentes pesquisas, como as de Bueno (1999, 2001); Baumel & Ribeiro (2003); Ferreira (2005); Garcia (2004); Plaisance (2006); Rodrigues (2006); Baptista (2006); Jesus (2006); Glat, Fontes & Pletsch (2006); Pletsch & Glat (2006, 2008); Fontes (2007).

Ainda sobre a formação de professores os dados mostraram que apenas 12% dos docentes entrevistados avaliaram de forma positiva a formação profissional oferecida pelo *Campus* a alunos com deficiência. Um deles afirmou: “*Acredito que em termos de formação profissional os alunos têm contado com o apoio e contribuição de professores e profissionais*”; enquanto que o segundo diz que “*por conhecer alguns alunos com deficiência que estudaram ou estudam na IE, acredito que a formação profissional oferecida está acontecendo com padrões favoráveis*” (Professor O e Professor M, respectivamente). Acrescenta-se a fala do Professor K: “*Acreditamos que são pessoas preparadas [servidores do Campus], tendo em vista as experiências apresentadas pelos mesmos*”.

A necessidade de a instituição se adequar e implementar políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais também é reforçada nas falas a seguir:

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição e o nosso papel como educador é oferecer oportunidades às pessoas, respeitando sempre o princípio da isonomia que trata os “diferentes” na exata proporção de sua diferença. O IFPE é uma escola que possui recursos e estruturas para garantir o cumprimento efetivo desses direitos constitucionais. (Professor D).

Não se justifica mais que um espaço educacional (formal ou informal) atue sem assumir a defesa e afirmação – no discurso e na prática cotidiana – da cidadania como meta fundamental. Respeitar o direito de um cadeirante, por exemplo, e igual acesso a uma educação de qualidade na área de sua escolha é condição básica até para ser considerada uma Instituição Educacional (Professor H).

Porque o ambiente escolar é o mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar com qualidade os alunos com e sem deficiência (Professor L).

Acho mais que necessária. Somos uma instituição educacional e devem partir daqui os principais exemplos que norteiam as mudanças sociais (Professor F).

Acredito na igualdade de direitos para todos os alunos, independente de sua situação. Por isso é importante o estudo e a inclusão gradual de mecanismos que ofereçam melhor acessibilidade não só aos alunos com deficiências, mas para todos (Professor Y).

Porque todos devem ter direito à educação (Professor W).

Fica evidente, quando são analisados os dados, que nem sempre a teoria, por mais coerente que seja, consegue ser aplicada na prática cotidiana das escolas. São várias as

dificuldades observadas quando nos deparamos com a realidade escolar. Oliveira e Glat (2003) ressaltam que:

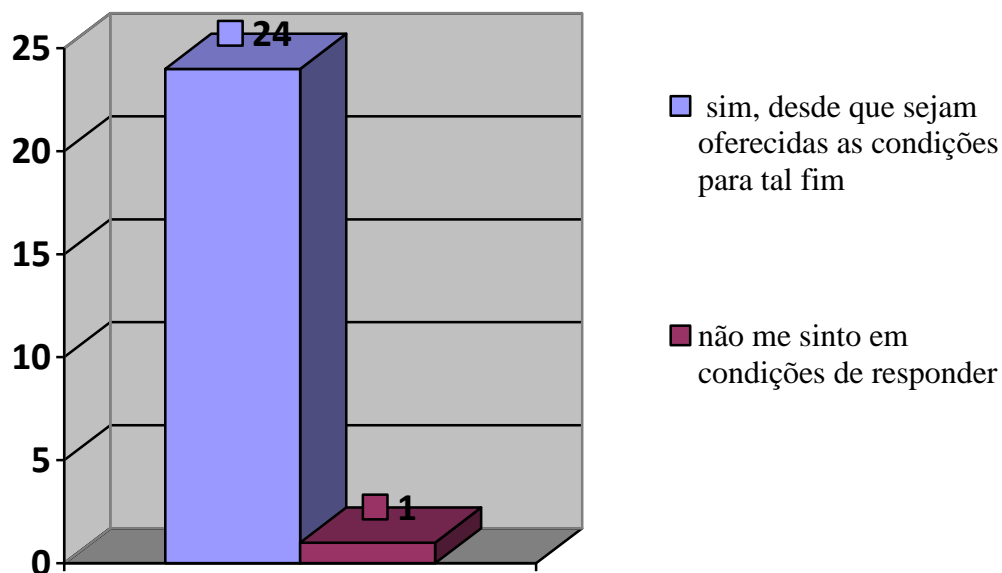
A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma como um todo. E, de fato, uma das principais dificuldades apontadas pelos próprios professores é seu despreparo para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, esses alunos com dificuldades e ritmos de aprendizagem ainda mais diversos que os demais (OLIVEIRA e GLAT, 2003, p. 3).

Acreditamos, conforme nos explica Pletsch (2005), que incluir não é simplesmente colocar um aluno com necessidades educacionais especiais dentro de uma sala de aula. Vejamos as palavras da autora:

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais junto com outros “não especiais” numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato de ele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais. (PLETSCH, 2005, p. 23)

Ainda objetivando constatar se na instituição pesquisada a comunidade escolar reconhece a possibilidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos, a partir dos questionários elaboramos o gráfico a seguir.

**Gráfico 2** - Opinião dos professores sobre a possibilidade de inclusão em cursos técnicos.



O gráfico permite compreender que 24 docentes (96%) consideram possível o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível técnico. Apenas uma pessoa afirmou não se sentir em condições de responder a pergunta. O fato descrito mostra que, em todos os questionamentos, a receptividade, a aceitação da inclusão escolar pelos docentes desta escola têm sido representativas.

Os dados quantitativos são reforçados nas falas dos docentes:

Essas pessoas em hipótese alguma devem ser excluídas (Professor A).

É uma função social da escola atender a todos os alunos (Professor B).

Todos têm direito à educação (Professor C).

Mais do que importante, sem isso ela [IFPE] não conseguirá justificar a sua própria existência nesse contexto em que a própria sociedade civil tem amadurecido a compreensão da perspectiva da inclusão, que se assenta na igualdade de direitos e no valor inestimável do ser humano, seja deficiente físico ou não (Professor H).

Acho que é o primeiro lugar onde a pessoa com deficiência deveria estar, pois a mudança de comportamento da sociedade depende de quanto ela é esclarecida, por isso é muito importante que todos possam contribuir para a formação daqueles que são, no meu ponto de vista, excluídos pela falta de condições legais na garantia de sua cidadania (Professor K).

Diante da estrutura e posicionamento de respeito que o IFPE VSA tem na sociedade, é importante consolidar a efetivação desse direito em instituições de renome para que sirva de exemplo na sociedade. (Professor D)

A inclusão é essencial para uma sociedade democrática (Professor E).

Precisamos assumir a responsabilidade que nos cabe de sermos e, por conseguinte, darmos exemplo (Professor F).

No meu entendimento, toda instituição de ensino tem a obrigação legal de adotar políticas e ações que favoreçam a inclusão de estudantes com necessidades especiais, afinal esses portadores são cidadãos como quaisquer outros e têm os mesmos direitos (Professor I).

As respostas dos professores entrevistados e apresentadas acima revelam de um modo bem claro que a inclusão é hoje assumida como um novo paradigma social e educacional por aqueles que vêm defendendo uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas. Isto é, seguem o princípio fundamental da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que afirma que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou

marginalizados. Verifica-se que tal princípio contempla o atendimento de toda a diversidade existente em nosso meio social, o que implica em grandes desafios para nosso sistema escolar.

Ainda sobre a existência de alunos com necessidades educacionais especiais no *Campus*, um dos docentes entrevistados afirmou que: “*na verdade, são casos isolados em que alunos portadores de necessidades especiais procuram a Escola, mas não é porque a Escola adote a política de inclusão dessas pessoas; ela não está sequer preparada para atender esse público*” (Professor I).

Nessa mesma direção outros entrevistados declararam não existirem políticas de inclusão na sua escola, apresentando argumentos importantes para nossa análise. Um deles, inclusive, fez referência novamente à falta de capacitação. As respostas estão transcritas abaixo:

Acho a inclusão deficiente, uma vez que falta capacitação para os servidores visando esse fim (Professor D).

Insatisfatória em função do despreparo de todos que fazem o *Campus* (Professor G).

Pessoalmente, desconheço se, de fato, há implementação efetiva de tal política (...) (Professor H).

Regular. Falta envolvimento maior na implantação por parte de toda comunidade escolar para aprofundamento do mesmo (Professor L).

Carece de um investimento nesse aspecto e preparar os docentes para atender estes educandos (Professor P).

Desconheço qualquer política pedagógica para os alunos com deficiência (Professor Q).

Acreditamos que, ao incluirmos os alunos nas salas de aula das escolas regulares, estamos exigindo dessas escolas novos posicionamentos principalmente diante dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, deveria haver uma busca institucional pelo aprimoramento da formação dos professores à luz de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para séries e níveis de ensino mais avançados.

Mas, de acordo com a fala da maioria dos entrevistados, as escolas não têm passado por nenhuma alteração em sua estrutura física e cultural para atender os casos de alunos com necessidades educacionais que tem recebido.

Outra questão levantada junto aos entrevistados diz respeito aos aspectos que poderiam ser apontados como impeditivos para uma prática pedagógica realizada para alunos com necessidades educacionais especiais no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão.

Quanto às respostas, as opiniões se diversificaram bastante. Porém, os entrevistados apresentaram entre seus principais argumentos, novamente, a falta de capacitação, a falta de acessibilidade estrutural e a organização pedagógica do *Campus* como fatores impeditivos. Abaixo estão transcritos todos os depoimentos dos que fizeram suas reflexões acerca dessa questão:

**Quadro 4.** Aspectos apontados pelos entrevistados como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida a alunos com deficiência *Campus Vitória de Santo Antão*

	Questão:
<b>Entrevistado</b>	Que aspectos você aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida a alunos com deficiência no IFPE <i>Campus Vitória de Santo Antão</i> ?
<b>Professor A</b>	<i>“Infla-estrutura, formação para tal fim, organização pedagógica”</i>
<b>Professor B</b>	<i>“Não tenho conhecimento”</i>
<b>Professor C</b>	<i>“Falta de atenção à inclusão dos portadores de necessidades especiais.”</i>
<b>Professor D</b>	<i>“Acesso ao Campus (a determinadas salas, banheiros e laboratórios), treinamento para os servidores, docentes e discentes.”</i>
<b>Professor E</b>	<i>“Acesso e estrutura física”</i>
<b>Professor F</b>	<i>“A acessibilidade e falta de preparo dos educadores no que diz respeito ao trato com esse público”.</i>
<b>Professor G</b>	<i>“Conscientização de todos que fazem o Campus no que se refere que à educação profissional é pra todos.</i>
<b>Professor H</b>	<i>“Tenho vários questionamentos à prática pedagógica que, enquanto técnicos e docentes, implementamos aqui. Porém, no que diz respeito a esse público especificamente, apontaria desde a dificuldade de acessibilidade aos vários espaços ate ao ritmo e quantidade de aulas que os alunos têm semanalmente. Além disso, o encaminhamento atual das aulas práticas” ou técnicas, até onde sou capaz de observar, podem não considerar os ritmos e as necessidades especiais de um deficiente físico, como um cadeirante”</i>
<b>Professor I</b>	<i>“Aponto três aspectos: o primeiro diz respeito à falta de profissionais habilitados /capacitados para trabalhar com esse público; segundo as condições físicas de acessibilidade que não há na Instituição; terceiro a falta de uma política voltada para esse atendimento”.</i>
<b>Professor J</b>	<i>“Formação (treinamento) de professores e servidores, um trabalho de conscientização em todo o IF (docente, discente e administrativos)”</i>
<b>Professor K</b>	<i>“Nenhum”</i>
<b>Professor L</b>	<i>“A prática pedagógica, a necessidade de mudanças na organização pedagógica da escola”.</i>
<b>Professor M</b>	<i>“Rejeição do corpo docente; Não preparação docente; Condições físico-estruturais da IE.”</i>
<b>Professor N</b>	<i>“Adaptações das instalações e capacitação dos servidores.”</i>
<b>Professor O</b>	<i>“Um acompanhamento didático pedagógico mais efetivo.”</i>
<b>Professor P</b>	<i>“Sala de aula não adaptada e professores despreparados.”</i>
<b>Professor Q</b>	<i>“O acesso a varias dependências da escola.”</i>
<b>Professor R</b>	<i>“Comunicação, exemplo: linguagem em Libras, melhorias dos acessos.”</i>
<b>Professor S</b>	<i>“Não sei dizer. Não sei se há alunos com deficiência na escola”</i>
<b>Professor T</b>	<i>“Na teoria não vejo nem um impedimento, quando da deficiência motora. Com relação à pratica em campo, seria o acesso as áreas produtivas que infelizmente tem de ser de acordo com a necessidade da cultura, como espaçamento, uso de tubulações pela área produtiva, sulcos de irrigação, etc. No entanto, não impediria do mesmo participar das atividades através do desenvolvimento das praticas, onde o mesmo observaria a forma como é conduzida cada cultura.”</i>
<b>Professor U</b>	<i>“A estrutura dos cursos cujas atividades de campo promovem muitas limitações.”</i>

<b>Professor V</b>	<i>“Capacitação dos instrutores e recursos para os educandos.”</i>
<b>Professor W</b>	<i>“Falta de capacitação para os docentes e a estrutura dos cursos, principalmente agropecuária, agricultura e zootecnia”.</i>
<b>Professor X</b>	<i>“Infra estrutura adequada para atender o portador de necessidades especiais.”</i>
<b>Professor Y</b>	<i>“Sou novo na escola, por isso não sei, por exemplo, se a escola conta com projeto de acessibilidade para cadeirantes, mas pelo pouco que vivenciei na escola, os alunos andam muito e sobem grandes ladeiras, o que torna difícil a prática para alunos com dificuldades de locomoção. Não sei opinar mas a princípio também não vejo alguma estrutura específica para alunos com deficiências visuais e auditivas.</i>

A fala do *Professor T* relembra uma ideia implícita na fala de alguns professores da existência de grupos de alunos considerados fora do padrão de aluno capaz de frequentar o ensino regular. O discurso de manter padrões de normalidade coloca alguns sujeitos na condição de segregados, o que acaba por reafirmar o modelo de integração e não de inclusão.

Merecem destaque as respostas dos professores B, K e S, que demonstram mais do que desinformação, um desinteresse pela questão. Em oposição, o professor Y, apesar de novo na instituição e de dizer que não sabe opinar, demonstra uma percepção maior sobre o problema. Também requer atenção a grande quantidade de respostas que apontam as dificuldades de acesso e locomoção devido ao padrão arquitetônico da escola, bem como a ausência de uma capacitação para os professores.

Também visando reforçar as opiniões da comunidade escolar acerca das condições concretas para implementar as políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais, foram entrevistados os coordenadores do setor responsável pelo encaminhamento dos alunos para as atividades de estágio curricular. Abaixo seguem as perguntas e respostas dadas pelos mesmos.

**Quadro 5.** Informações dos Coordenadores de Integração Escola-Comunidade – CIEC do Campus Vitória de Santo Antão

ITEM	COORDENADORES/RESPOSTAS	
PERGUNTA	COORDENADOR	COORDENADOR SUBSTITUTO
Como é desenvolvido o estágio com alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola?	<i>Sem distinção</i>	<i>Para ser sincera, nós nos defrontamos com apenas uma aluna portadora de deficiência física que solicitou encaminhamento para estágio. E prontamente nós providenciamos os trâmites legais para desenvolvimento do estagio, mas a dificuldade inicial foi decidir quais atividades a mesma poderia estar apta a desenvolver. Contudo, esta questão foi muito bem solucionada pela CGPP que recebeu a aluna e a designou para atividades em Administração Rural.</i>
Existe algum tipo de modificação/adaptação para	<i>A instituição esta com adaptação (espaço físico) para melhor</i>	<i>Como afirmei anteriormente, há uma limitação de áreas nas quais</i>

que os alunos com necessidades educacionais especiais realizem seu estágio?	<i>locomoção.</i>	<i>as alunas poderão desenvolver o estágio. No caso desses alunos, como os mesmos não podem desenvolver atividades físicas intensas, a opção é selecionar atividades na área de Administração Rural.</i>
Gostaria que você falasse sobre como ocorre o estágio desses alunos.	<i>Dentro de suas limitações, executando as tarefas que correspondem ao seu curso.</i>	<i>Como até a presente data só trabalhamos com uma aluna deficiente física, posso comentar que mesmo com as limitações físicas para desenvolver atividades práticas na área de manejo de animais e cultivo de plantas, a mesma desempenha com sucesso e satisfatoriamente as atividades na área de administração.</i>
Que medidas você sugere para atender as especificidades desses alunos no estágio?	<i>Um estudo por pessoas qualificadas possa proporcionar adequações às limitações diversas por parte de estudantes especiais.</i>	<i>Inicialmente, a instituição necessita desenvolver um trabalho orientado para a implantação de núcleos de apoio aos alunos que apresentem necessidades especiais e incentivar os professores tanto do ensino médio quanto do profissional para participarem de cursos de especialização em Educação Profissional Inclusiva.</i>
Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com esses alunos? Caso positivo: qual e como foi?	<i>Não</i>	<i>Como eu comentei anteriormente, tanto os professores como nós servidores necessitamos de conhecimento específicos na área para adotarmos as medidas corretas. Isso não quer dizer que não fazemos o possível para tentar contribuir no desenvolvimento satisfatório das atividades de estágio de tais alunos.</i>
Gostaria que você falasse dos desafios e das dificuldades enfrentadas para atuar com esses alunos.	<i>Não posso opinar. Não tenho experiência com alunos especiais.</i>	<i>No início, a dificuldade encontrada foi verificar a área de competência da aluna/estagiaria que a mesma estaria apta a desempenhar, mas depois definida a área de Administração Rural juntamente com a CGPP, o estágio ocorreu tranquilamente. Nesta área de estágio a aluna auxiliava a CGPP na recepção, encaminhamento e controle do repasse de alimentos /produtos originados da Agricultura, Agroindústria e</i>

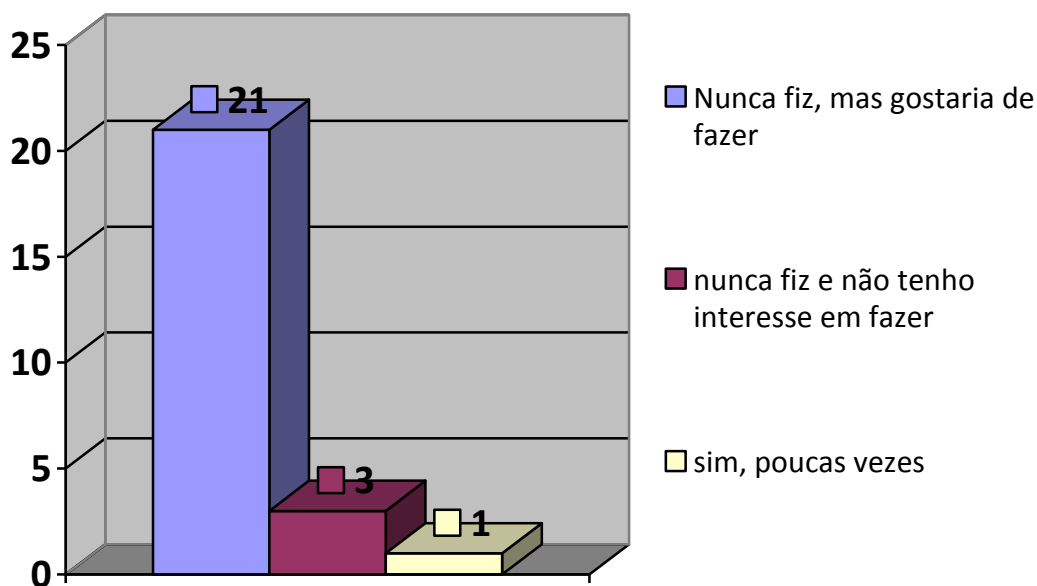


		<i>Zootecnia para o refeitório. Acreditamos e pretendemos incluir e incentivar os demais alunos a desenvolver o mesmo trabalho.</i>
--	--	---

As falas apresentadas no quadro acima contribuem para a análise das dificuldades e desafios enfrentados por alunos com necessidades especiais na conclusão de cursos técnicos. A falta de apoio pedagógico específico é mencionada e novamente a falta de capacitação dos profissionais que atuam nesse setor vem à tona. Nesse sentido, os dados revelam ser urgente oferecer formações continuadas aos profissionais do ensino técnico sobre as especificidades educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais considerando que de maneira geral os mesmos não tiveram em sua formação inicial conhecimentos no campo da Educação Especial.

Sobre terem conhecimentos e/ou se já fizeram cursos relacionados à Educação Especial, foi possível constatar que 84% dos professores responderam que nunca fizeram, mas gostariam de fazer; 12% responderam que nunca fizeram e não têm interesse em fazer e apenas 01 professor (4%) respondeu que já fez cursos relacionados à área de Educação Especial. O gráfico abaixo sintetiza esses dados.

**Gráfico 3 - Professores que já fizeram algum curso relacionado à área de Educação Especial**



Conforme os dados da pesquisa, apesar da maioria dos participantes ter revelado não possuir nenhuma qualificação específica na área de Educação Especial, demonstraram interesse

em temas relacionados ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Houve até a proposição por escrito de um dos participantes sobre a forma como se deve perceber a prática da inclusão na escola:

Gostaria de acrescentar que atividades podem despertar e sensibilizar sobre a realidade de pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo: membros da comunidade escolar poderiam participar de dinâmicas em tivessem que passar o dia vendados ou com um (ou dois) membros presos, ou com a boca fechada e depois relatar para a comunidade as suas dificuldades (Professor F).

Mesmo não sendo questionado, um dos entrevistados justificou ter respondido que nunca fez e nem tem interesse em fazer cursos que envolvam algo de Educação Especial da seguinte forma: *“nunca fiz e, confesso, não teria competência para atuar nessa área específica que é tão importante. Assim, não é meu objetivo fazer curso nessa área (...)”* (Professor H).

Esse exemplo demonstra que ainda temos professores que apresentam resistência para realizar estudos e/ou formações necessárias ao processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre formação específica para trabalhar com esses alunos, outra constatação feita é a de que os servidores administrativos também nunca tiveram nenhuma formação. Os dois servidores responsáveis pelo setor de estágio afirmaram não terem formação específica, apesar de sentirem a necessidade, como podemos perceber nas palavras abaixo coligidas:

Como eu comentei anteriormente, tanto os professores como nós servidores necessitamos de conhecimentos específicos na área para adotarmos as medidas corretas. Isso não quer dizer que não fazemos o possível para tentar contribuir para o desenvolvimento satisfatório das atividades de estágio de tais alunos (coord. B).

Ao tratarmos da inclusão alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo com deficiências nos diversos espaços escolares, impõe-se a necessidade das escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização física e pedagógica, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem, realidade distante, embora nosso país tenha assumido o compromisso de uma política inclusiva – haja vista o texto contido na LDB/96, determinando que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular para atender às peculiaridades dos alunos que apresentem NEE – e tenhamos também a Portaria nº 1.793, entre outros documentos, publicada em dezembro de 1994, recomendando que nos currículos dos cursos superiores se ofertasse uma disciplina com conteúdos de Educação Especial. Apesar de a legislação prever o oferecimento de conhecimentos sobre Educação Especial em nível inicial de formação desde 1994, Prieto (2005) constatou em sua pesquisa que:

Quanto à formação inicial do professor, constata-se que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Eles ingressam nos sistemas de ensino, por meio de concurso público, na maior parte dos casos sem ter o mínimo contato com esta temática. Sequer têm informação sobre os princípios da

*educação inclusiva*, e aí muitos têm a falsa ideia que gerenciam ou trabalham numa escola que é obrigada a permitir o acesso (a matrícula) desses alunos, e não a perspectiva de construção de uma escola que acolha a todos e não expulse ninguém (PRIETO, 2005, p. 104).

Mas, segundo Pletsch (2010), não basta oferecer conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Também é necessário oferecer espaços de discussão sobre a cultura escolar que toma como base práticas homogêneas, bem como sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores do suporte especializado (Educação Especial) e do ensino regular. Investigação desenvolvida no âmbito do PPGEA/UFRRJ aponta para a importância da instituição de um espaço de discussão sobre a inclusão como estratégia de capacitação dos professores em uma escola com as mesmas características da investigada (BEZ, 2011).

Nessa direção, para fechar esse eixo de análise, as palavras de Bueno (2004) são sensatas ao dizer que a inclusão:

Exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado, e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...], mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2004, p. 27).

#### **4.3 Infraestrutura para Atuar com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais Incluídos**

Outro foco importante que apareceu no relato das entrevistas foi à falta de acessibilidade no espaço físico da instituição. De acordo com os Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos (ARANHA, 2004, p. 21), a acessibilidade é um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola. Segundo o mesmo autor, a acessibilidade “garante a possibilidade de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades” (ARANHA, 2004, p. 21).

Sobre tal aspecto as entrevistas mostram que quase a totalidade dos professores - 80% dos entrevistados - reconhece que a estrutura física não favorece o processo de inclusão, sendo necessária a realização de mudanças para favorecer a acessibilidade. Isso pode ser exemplificado na declaração de um dos docentes ao afirmar que “(...) a estrutura física da Escola ainda não favorece na plenitude o processo de inclusão; as poucas adaptações que existem são insuficientes. Nem a legislação está sendo respeitada.” (Professor I).

A fala de outros docentes segue na mesma direção:

Percebo algumas adaptações para cadeirantes, como rampas de acesso e banheiros. Não observei de forma mais específica a ponto de enumerar os locais destas. Entretanto, percebo que em se tratando de cadeirantes, as portas

deveriam também ser alargadas. Com relação a deficientes visuais, seriam necessárias inúmeras adaptações (Professor B).

A acessibilidade não favorece a inclusão, faltam aplicar ainda muitas adequações (Professor A).

É necessário realizar mudanças para favorecer a acessibilidade (Professor C).

A acessibilidade é totalmente insatisfatória para favorecer a inclusão (Professor G).

Em vários setores, não! Veja, por exemplo, o próprio acesso ao Prédio Central... uma subida muito íngreme. Mas compreendo que esses limites são superáveis (Professor H).

Acredito que a acessibilidade ainda não é favorável a inclusão, pois deve haver um planejamento prévio do ponto de vista estrutural e conjuntural para atender aos portadores de necessidades especiais (Professor X).

Acho que a escola fica em um terreno bastante acidentado, o que torna o acesso difícil para pessoas com problemas de locomoção (Professor Y).

Sobre as adaptações de acessibilidade físicas apontadas pelos docentes entrevistados e constantes em legislações específicas, o engenheiro civil do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE, respondeu que *“já foram feitas obras para adaptar o Campus conforme as normas de acessibilidade”*. E completou: *“... porém, apenas em banheiros [dois banheiros - feminino e masculino- adaptados para uso de servidores e alunos e um banheiro adaptado na sala de professore], mas existe projeto para ampliar a adaptação da estrutura física do Campus”*. Ainda, segundo o engenheiro civil, existe planejamento de obras: *“Está feito o projeto. Prestes a ser aprovado”*.

Em relação à questão se a estrutura física da escola favorece o processo de inclusão, o citado engenheiro civil do *Campus* afirmou que não favorece *“em função das edificações serem antigas – não era obrigatória a acessibilidade em edificações e o terreno natural é bastante acidentado”*.

Ainda buscando verificar as condições de acessibilidade da escola, foi elaborado um questionário e repassado a uma aluna com deficiência física que, depois de respondido, foi confrontado com as instalações físicas da referida instituição. A partir dos dados coletados, foi feita uma avaliação do cenário existente nessa escola. Pretendeu-se com isso avaliar as condições tanto de acesso ao interior dos prédios, como das facilidades para a mobilidade no seu interior, os equipamentos e mobiliários de uso coletivo, bem como sua disponibilidade para pessoas com deficiências físicas, e, finalmente, se as condições das mesmas se enquadram nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas). De acordo com a NBR 9050/2004:

Esta Norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos. (ABNT, 2000, p. 1)

A importância de se conhecer a NBR 9050/2004 para se analisar as condições de acessibilidade de determinado ambiente advém do fato de que:

Todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis. (ABNT, 2000, p. 1)

A NBR 9050/2004 define como deficiência a “redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente” e caracteriza pessoas com mobilidade reduzida aquelas com deficiência, os idosos, obesos e gestantes.

Segundo uma metodologia previamente definida, inicialmente foi utilizado um questionário para se verificar as condições físicas de acessibilidade da escola pesquisada. Esse questionário foi elaborado com o auxílio de guias de acessibilidade e conforme a norma NBR 9050/2004.

De acordo com a ABNT (2000, p. 1), “as edificações e equipamentos urbanos que venham a ser reformados devem se tornar acessíveis. Em reformas parciais, a parte reformada deve se tornar acessível”. Segundo o mesmo documento,

Considera-se “acessível” o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. Relembramos, também, o conceito de acessibilidade como “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. (ABNT, 2000, p. 2)

Assim, verificar as condições de acessibilidade em relação ao aluno com deficiência física é averiguar a possibilidade e condição em utilizar com segurança e autonomia a edificação escolar e espaços afins, além de mobiliários e equipamentos nela existentes.

Como a pesquisa foi relacionada aos alunos com deficiência física que se locomovem dentro da Escola, os pontos para observação foram selecionados de acordo com a relevância para a acessibilidade relacionada a diversas deficiências físicas.

Assim, os itens identificados para observação foram: tipos de piso; sinalização de acessibilidade; largura de corredores; desnível; banheiro adaptado; bebedouros adaptados e telefones públicos (“orelhões”) adaptados.

A descrição desses itens e os dados obtidos na pesquisa encontram-se no Quadro 6.

De acordo com as observações realizadas pudemos constatar a falta de acessibilidade nos espaços físicos pesquisados na Instituição. A escola, de uma maneira geral, passa por um processo de adaptação para o acolhimento e manutenção dos alunos com deficiência física, o que pôde ser evidenciado com a construção de rampas de acesso e banheiros adaptados.

A Escola não possui classe especial, nem sala de recursos. Os alunos com necessidades educacionais especiais não contam com nenhum apoio especializado.

Em relação à acessibilidade do *Campus*, de um modo geral, o mesmo não é servido por linhas regulares de transporte coletivo, tendo a escola se responsabilizado por tal tarefa, colocando a disposição dos alunos os ônibus para traslado dos estudantes sendo que nenhum dos ônibus é adaptado para pessoas com deficiência. Já em relação ao acesso aos ambientes internos, principalmente para pessoas com necessidades especiais, o prédio ainda não permite um livre acesso, já que escola possui dois prédios – Prédio principal e Prédio da Agroindústria - com dois pavimentos, ambos possuem rampas, escadas, mas sem elevadores.

É relevante trazer à tona os conceitos de “adaptação” e “adequação”, já que ambas têm como objetivo tornar algo acessível; porém, na adaptação, as características originais são modificadas, ao passo que na adequação as características são originalmente planejadas com vistas à acessibilidade.

Assim, uma escola é considerada adequada quando construída de forma a ser acessível, e adaptada quando passa por reformas para se tornar acessível, o que é o caso da escola campo da pesquisa.

**Quadro 6** Descrição dos ambientes analisados na escola por um aluno

<i>Tipos de pisos</i>	<b><i>“O tipo de piso da faculdade é liso,mas tem uns tapetes antiderrapantes em determinados locais dos prédios.”</i></b>
Existência de sinalização (acessibilidade)	“Existe, sim, sinalização, nas portas do banheiro exclusivo para deficientes...”
Colocação de tapetes	“Não há tapetes nas salas, nem laboratórios.”
Largura dos corredores	“Os corredores são adequadamente largos para qualquer pessoa com limitação, cadeirante ou não.”
Desníveis	“Tem escadas, rampas...”
Banheiros adaptados	“Tem banheiros adaptados e exclusivos para pessoas com limitações.”
Bebedouros adaptados	“Os bebedouros não são para as pessoas que usam cadeira de rodas, mas são baixos!”
<b>Telefones adaptados</b>	“Os telefones também não são adaptados para pessoas cadeirantes”

O quadro descrito pelo aluno confirma o levantamento feito na escola, sobre as condições de infraestrutura da escola visando à inclusão de alunos com deficiência. Após as pesquisas realizadas na Escola, chegamos às seguintes conclusões:

- Sobre as condições de acesso ao interior do prédio principal, destacamos a existência de algumas escadas e rampas, porém em número insuficiente. Como evidenciado, o acesso por rampa está somente disponibilizado no prédio principal (Imagens 03 e 04), avaliado por ser uma área de maior circulação, e também no prédio de agroindústria, mas a rampa é bastante íngreme (Imagem 05). As rampas de acesso à biblioteca e ao refeitório (Imagens 06 e 07) são também muito íngremes. Não existem elevadores na Escola;

**Imagem 03:** Prédio Principal



**Imagem 04:** Rampa de acesso ao prédio principal



**Imagem 05:** Rampa de acesso ao prédio de agroindústria



**Imagem 06:** Rampa de acesso ao refeitório



**Imagem 07:** Rampa de acesso a biblioteca



- Não existe opção de rampa para o acesso aos prédios dos alojamentos (Imagem 08);

**Imagem 08:** Escadas para acesso ao prédio do alojamento masculino





- As salas de aula possuem portas de vai-e-vem, algumas dotadas de visor, mas não possuem trilhos rebaixados (Imagens 09, 10 e 11);

**Imagem 09:** Sala de aula (Unidade de Ensino de Agricultura I)



**Imagem 10:** Sala de aula (Unidade de Ensino de Zootecnia III)



**Imagem 11:** Auditório



- Os pisos de modo geral não possuem superfície regular, estável, firme e antiderrapante (Imagem 12);

**Imagem 12: Piso irregular**



- Quanto à sinalização, pudemos observar o “símbolo internacional de acesso”, responsável pela indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos urbanos apenas nos banheiros adaptados no prédio principal (Imagem 13);

**Imagem 13: Banheiro adaptado**



- Encontramos algumas rotas inacessíveis, com vários desníveis (Imagem 14);

**Imagem 14:** Calçada inacessível



- Não existem cadeiras nas salas de aulas adaptadas a alunos cadeirantes (Imagem 15);

**Imagem 15:** Cadeiras escolares



- Não existe acervo bibliográfico para cegos, como livros em Braile ou no formato de áudio, nem sinalização em Braile nas prateleiras e o material não está acessível a quem é cadeirante (Imagem 16) ;

**Imagem 16:** Biblioteca



- Os balcões de atendimento ao público não são rebaixados (Imagem 17); os aparelhos de telefone públicos (*orelhão*) não são acessíveis, bem como os bebedouros (Imagens 18 e 19);

**Imagem 17:** Balcão de atendimento





**Imagem 18: Telefone Público**



**Imagem 19: Bebedouro**

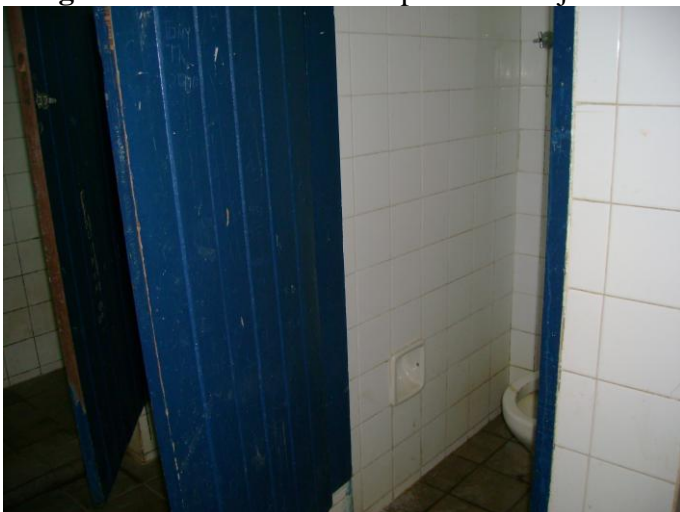


- Existe banheiros adaptados apenas no prédio principal (Imagens 20 e 21).

**Imagem 20:** Banheiro adaptado do prédio principal



**Imagem 21:** Banheiro não-adaptado do alojamento



Em relação a capachos, forrações, carpetes e tapetes, a ABNT (2000, p. 40) estabelece que “os carpetes e forrações devem ter as bordas firmemente fixadas ao piso e devem ser aplicados de maneira a evitar enrugamento da superfície”. Quanto ao desnível (rampas e escadas), a ABNT (2000) defende que desníveis de qualquer natureza devem ser evitados em rotas acessíveis.

A “Sessão 7” da NBR 9050 (ABNT, 2000, p. 64-79) refere-se detalhadamente aos “sanitários e vestiários”, desde o seu dimensionamento geral até o posicionamento de equipamentos auxiliares, como cabides e espelhos. Dentro da realidade estudada encontramos dois banheiros adaptados dentro dos parâmetros da NBR 9050 (Imagens 20 e 21).

Ainda de acordo com a NBR 9050, “todos os elementos do mobiliário urbano da edificação, como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis, conforme seção 9” (ABNT, 2000, p. 87). Dessa forma, os bebedouros também devem estar de acordo com as necessidades dos deficientes e é necessário que os mesmos ao serem instalados em escolas atendam as exigências mínimas, de maneira que possam permitir a aproximação de cadeiras de rodas e serem acessíveis. As bacias das bicas

devem estar a uma altura de 80cm; os dispositivos de acionamento devem ser eletrônicos ou de utilização manual, porém com alavancas para facilitar essa utilização; o uso de barras de apoio é facultativo, uma vez que evita o apoio sobre o bebedouro, que pode se tornar perigoso. De forma geral, não se evidenciou nenhum tipo de adaptação nesses elementos mobiliários (Imagem 15).

Além dos itens de observação a NBR 9050 estabelece que, em relação às salas de aulas, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R. (Portador de Cadeiras de Rodas).

Observamos na Escola pesquisada uma padronização total das mesas existentes nas salas de aula, contrariando as necessidades dos referidos alunos. Não existem adaptações no sentido de se possibilitar o posicionamento da cadeira de rodas entre as pernas da mesa, também na altura da mesa em relação à cadeira de rodas.

Ainda observamos que nos locais de atendimento ao público, os balcões de atendimento não atendem o estabelecido na legislação (altura de 0,80cm).

Esse cenário nos permite afirmar que a escola necessita realizar com urgência adaptações necessárias para receber alunos com deficiência, e poder lhes proporcionar o pleno acesso aos espaços e o desenvolvimento das atividades curriculares, sem o que não podemos falar de inclusão.

#### **4.4 Inclusão e o NAPNE**

Uma escola que pretenda ser inclusiva deve oferecer aos seus alunos acesso físico e ao currículo para que os mesmos possam desenvolver-se de forma individualmente e coletivamente.

Nessa direção, os Institutos, em seu objetivo de assegurar que "seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural" (BRASIL, 2010. p. 25) precisam estar preparados para enfrentar todos os tipos de dificuldades e barreiras que a impeçam de proporcionar o acesso à educação a todos os seus alunos, indistintamente.

O Programa TEC NEP é um programa de ação integrada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas vinculadas ao Ministério da Educação. Esse programa tem como objetivo desenvolver políticas que possibilitem condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico na Rede Federal de Educação Tecnológica, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos às atividades laborais permitindo acesso ao mundo produtivo e a sua emancipação econômica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário.

Para o alcance do objetivo traçado pelo Programa, orientou-se a implantação de Núcleos de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica, setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação do Programa TEC NEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos administrativos, docentes, discentes e pais.

Dessa forma, pretende-se criar nas instituições a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais no que se refere à profissionalização de pessoas com deficiências.

Em termos pedagógicos, toda Instituição de ensino, que tem como objetivo, melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, evitar a evasão escolar e garantir a permanência e o desenvolvimento social e educacional dos alunos com ou sem necessidades especiais, deve oferecer estratégias e o suporte necessário para os seus alunos. É nessa direção que o Instituto Federal de Pernambuco, alvo dessa pesquisa, implementou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) a partir de sua adesão a política federal idealizada pelo Ministério da Educação para o Apoio e Inclusão Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

A criação do NAPNE na Instituição tem como objetivo apoiar a adequação dos espaços e tempos escolares às necessidades dos estudantes com necessidades especiais (IFPE, 2009). É nesse contexto que o NAPNE atua, na adequação das práticas pedagógicas em sintonia com as políticas federais de inclusão. O NAPNE do *Campus* Vitória de Santo Antão foi instituído efetivamente a partir de 2010 e desde então algumas mudanças vem sendo percebidas na Instituição em relação às adaptações arquitetônicas, ainda que de forma muito tímida e restrita. Vejamos as palavras do Coordenador do programa:

Observou-se mudanças na estrutura arquitetônica da Escola que na maioria dos *campi* representa uma dificuldade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, foram feitas reformas arquitetônicas no prédio sede que permitiram a instalação de duas rampas de acesso, instalação uma passarela interligando o primeiro andar de dois blocos de sala de aula, aquisição de um elevador situado num dos blocos, instalação de um sanitário acessível em cada conjunto de banheiros, criação no estacionamento interno de veículos cinco vagas reservadas para pessoas com deficiência física.

Como vimos, o quadro apresentado pela Instituição de Ensino passou por significativas mudanças e o NAPNE tem somado esforços, no sentido de desenvolver ações mais efetivas para que a inclusão escolar faça parte da missão da escola. Entretanto, essa realidade ainda não está presente em todos os *campi* do IFPE, mas como a inclusão educacional é um processo gradativo, as ações desenvolvidas nos demais *campi* do Instituto estão em processo de fortalecimento das políticas de inclusão, segundo o que nos disse o coordenador do Programa.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido no NAPNE selecionamos o registro a seguir:

O objetivo do NAPNE é a inclusão escolar de alunos com exigência de atendimento educacional especializado e do trabalho em uma frente de luta contra a discriminação, o preconceito e a exclusão escolar.

Por outro lado, a partir dos dados coletados, verificamos que o Núcleo ainda não possui uma política de intervenção capaz de contribuir efetivamente para a superação dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino técnico. O NAPNE enfrenta dificuldade para atuar de forma colaborativa com o setor pedagógico, para garantir a aprendizagem desses alunos.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo Núcleo, o coordenador afirmou em entrevista que:

Numa tentativa de resumir, posso dizer que estamos numa fase de transição, a exigir definições de organização institucional, modelo de gestão e alocação de recursos financeiros e humano para atender as demandas do programa.



Diante desse fato podemos dizer que a inclusão com práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos ainda é um processo em construção. Certamente o NAPNE ainda terá muitos desafios pela frente para concretizar suas propostas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todas as guerras do mundo são iguais  
Todas as fomes são iguais  
Todos os amores são iguais  
Iguais todos os rompimentos  
A morte é igualíssima  
Todas as criações da natureza são iguais  
Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais  
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa  
Ninguém é igual a ninguém  
Todo ser humano é ímpar.  
Carlos Drumond de Andrade*

Concluído o trabalho de investigação e análise dos dados da pesquisa, somado às experiências vivenciadas dentro da Instituição campo do estudo, ampliamos nosso entendimento sobre as contradições e dificuldades vivenciadas pela mesma para implementar políticas de inclusão educacional. Ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não tivemos a pretensão de chegar a conclusões definitivas, mas sim de promover reflexões sobre as diferentes nuances que envolvem a promoção de políticas de inclusão educacional em uma escola da rede federal de educação profissional e tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão.

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são as mais variadas e estão ligadas à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que acabam por provocar especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

Vale lembrar que, a educação inclusiva, fundamentada em pressupostos internacionais, conforme documentos citados na parte inicial da dissertação têm como fundamento a defesa de uma Educação para Todos, para eliminar a segregação de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Ao longo da investigação sentimos enormes dificuldades na coleta de dados documentais, pois não existia no IFPE dados e /ou registros sobre o acompanhamento do processo educativo junto ao aluno com necessidades educacionais e nem tampouco junto a seus professores. Verificamos ainda que, a Instituição não possui um registro de quantos e quem são efetivamente os alunos matriculados que apresentam alguma necessidade educacional especial, o que demonstra que o IFPE ainda não implementou procedimentos básicos para identificar, e assim poder atender, as necessidades dos alunos com deficiência hoje matriculados nos diversos campi.

Quanto ao espaço físico do *Campus* Vitória de Santo Antão do IFPE, os dados revelaram que seus prédios e as salas de aula não possuem condições mínimas para a acessibilidade, resumindo-se a algumas rampas e um banheiro adaptado. Observamos ainda que a biblioteca da Escola possui um acervo razoável, com livros, revistas e jornais atualizados, mas nenhum material em Braille ou livros em formato de áudio para uso de alunos cegos, por exemplo. Há

evidentemente a necessidade de investimentos na aquisição de acervo específico, nem como bibliografia que possa qualificar os professores no que tange à educação inclusiva.

Igualmente, a partir da análise das entrevistas e dos questionários, ficou evidente que o discurso da inclusão tal qual como proposto pelas diretrizes oficiais é pouco conhecido por todos os envolvidos no processo educacional, mesmo com as demandas das escolas públicas mostrando que é necessária uma mudança de conceitos e de posturas junto aos alunos.

Os dados apresentados neste trabalho objetivam promover reflexões sobre as dificuldades e os desafios enfrentados pelas Instituições de ensino técnico numa perspectiva de discussão que dimensiona a inclusão não como um fenômeno meramente escolar. Isto, além dos aspectos circunscritos em prescrições legais, pretende-se promover um debate sobre as mudanças conceituais e culturais que são necessárias para implementar tais políticas no âmbito da instituição escolar, seja ela profissionalizante ou não.

Independentemente das peculiaridades dos alunos com necessidades especiais entendemos que a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam necessidades educacionais. Nessa direção, alertamos para a importância do reconhecimento da organização de suportes especializados que podem atuar de forma colaborativa com os demais setores da Instituição possibilitando a apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos no processo.

Cabe registrar os esforços empreendidos pela instituição, nos últimos anos, no sentido de democratizar o acesso dos alunos das camadas populares e do meio rural (MARTINS, 2010). Entretanto, não há ainda uma política institucional que garanta a permanência e assegure a efetiva aprendizagem tanto dos alunos advindos desse processo inclusivo mais amplo, a também, principalmente, dos alunos que apresentam alguma deficiência, e que requeiram metodologias, ambientes e materiais adaptados. Ao longo da pesquisa, constatamos que a escola pesquisada se mostrou como um sistema de educação ainda homogeneizador e normatizador que não concebe as diferenças, e quando essas emergem não são garantidas as condições apropriadas para que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Essa postura da instituição contraria o pensamento de uma escola inclusiva, defendido por Glat & Blanco (2007), quando diz:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (GLAT & BLANCO, 2007, p. 16).

Outro aspecto evidenciado pelos dados se refere à formação de professores. A maioria afirmou não ter recebido conhecimentos nessa área em sua formação inicial e nem continuada. Exceto por menções genéricas em uma ou outra disciplina. As falas dos entrevistados revelaram opiniões divergentes quanto à possibilidade de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo com deficiências, em cursos de nível técnico.

Nessa direção, os docentes reconhecem a falta de acessibilidade, a falta de capacitação, a linguagem e a comunicação como problemas centrais e, em decorrência, têm baixa expectativa em relação ao desenvolvimento desses alunos. Além disso, os dados da pesquisa sugerem uma mescla desconcertante e heterogênea de capacidades e atitudes dos educadores diante da tarefa de ensinar alunos com necessidades especiais: conhecimento, desconhecimento, preconceito, senso de realidade, compaixão, frustração, boa intenção, resistência, incongruência entre

concepções, desencontro entre as proposições e ações. Dentro desta mescla, ganha visibilidade uma forma incoerente de conceber a inclusão de alunos com necessidades especiais, claramente anunciada por um professor ao relatar que *“a escola não tem, no momento, estrutura para receber alunos desse tipo”*.

Essa afirmação, bastante dura, não pode ser descartada como dado marginal. E, ainda que lamentável, não deve ser submetida a uma análise simplista que considere apenas uma “postura politicamente incorreta”. Com outros discursos e com mais sensibilidade, o agir de muitos professores, até por se verem despreparados, acaba tendo o mesmo resultado. Diante da complexidade da inovação e sem redimensionamentos consequentes, eles tendem a continuar com planos uniformes de atividades, procedimentos e conteúdos, mantendo o aluno com necessidade especial em sala de aula com aprendizagem insatisfatória ou encarando suas limitações e dificuldades sozinhos.

Não nos surpreendeu, portanto, a pouca ocorrência de matrículas de alunos com necessidades no ensino regular da escola pesquisada. Nos discursos pela inclusão, são ressaltados a importância do acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença, mas o acolhimento não é apenas do “aluno”, pois a escola participa da formação da “pessoa”.

Por sua vez, a maioria dos educadores entrevistados revelou o desejo de receber uma formação continuada em educação inclusiva para sentir-se seguro em sua tarefa de ensinar, pois se sente distanciado do atendimento educacional especializado e com grandes receios de transgredir em sua prática docente.

Felizmente, já possível encontrar na instituição educadores sensíveis e responsivos à demanda para incentivar a compreensão das diferenças. Estes docentes sinalizam possibilidades de a escola ficar mais alerta aos problemas coletivos, mas, para isso, fazem-se necessárias ações conjuntas que englobem os próprios alunos, as famílias, os professores, os setores pedagógicos e a direção da escola.

Contatou-se, através das entrevistas com os alunos, que a escola ao definir um aluno como deficiente, com necessidade de atendimento especializado, não o irá protegê-lo, como ela mesma imagina, mas sim, irá contribuir para a visão da impossibilidade de uma inclusão no sistema regular de ensino, que gera preconceito e exclusão. A presença desses alunos aponta de forma contundente a necessidade de a escola estabelecer novos olhares, novas lógicas para fazer frente às condições escolares.

Percebemos ainda, pelos depoimentos de alunos, que não lhes falta somente acessibilidade, mas também um apoio que lhes ofereça algo mais do que o acesso à escola. Sem isso, o aluno perde seu lugar de direito, ficando perdido e isolado, sem garantias de seu desenvolvimento integral nessa instituição. Infelizmente, constatamos que são os próprios alunos que desenvolvem os meios para sua adaptação à escola, como verificamos em uma das falas apresentadas no capítulo anterior.

Autores como Bueno (2004), Glat & Blanco (2007), 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. Esses autores citam dentre os principais problemas: 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; os baixos salários e a precarização da educação pública, sobretudo a partir dos anos noventa,

entre outros aspectos, que constituem entraves reais para a implementação das políticas de inclusão.

Em síntese, com base na análise realizada, é possível afirmar que Cristina, Ana e André estão se integrando<sup>30</sup> a partir de atitudes individuais e não por meio de uma política de apoio pedagógico a eles dirigida. Ou seja, então conseguindo ser incluídos pelo seu próprio esforço.

Por fim, acreditamos que a educação profissional pode e deve contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, de uma maneira em que as escolas profissionalizantes não sejam opção para alguns, mas para todos que desejem esta modalidade de ensino. Esperamos que nosso trabalho provoque novos questionamentos e possibilite reflexões sobre o ensino profissionalizante e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

---

<sup>30</sup> Como já afirmamos anteriormente o movimento de integração, anterior a política de inclusão, pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com necessidades educacionais especiais. 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.

## 6 BIBLIOGRAFIA

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ABRAMOWICZ Anete; Moll, Jaqueline (org). **Para Além do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papyrus (1997).
- ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva – Referenciais para a construção de Sistemas Educacionais Inclusivos: a escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.
- BAPTISTA, C. R.. (org.). **Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas**. Mediação Porto Alegre, p. 95-106, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C. & RIBEIRO, M. L. S. (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo, Ed. Avercamp, 2003.
- BEYER, H. O. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BEZ, A. da S. **Inclusão escolar e formação docente: um estudo de caso sobre a experiência do grupo de discussões IFC campus Sombrio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.
- BEZERRA, P. S. **Acessibilidade: Da obtenção do lugar a construção de um espaço**. Associação Brasileira de Psicologia Social, 2007, Rio de Janeiro. Anais Eletronicos...Belo Horizonte: ABRASPSO, 2007. Cd-rom.
- BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, Ida Mara (Org). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania/ organizadores**. Campinas, SP. Papyrus, 1998. (Série Educação Especial).
- BLANCO, L. **Falando sobre necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro. SME-Rio/Instituto Helena Antipoff, 2001.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.
- BRASIL. Programa TECNEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. IN: BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica: projetos e ações 2010**. Brasília: MEC, Editora IFB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes**. MEC. PDE. Brasília. 2010.
- \_\_\_\_\_. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009.

- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade de Educação Especial, 2009.
- \_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar 2009**.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MRC/SETEC : Versão para Discussão**. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação, Brasília. 2007.
- \_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar 2006**.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2003.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 18 e fevereiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**. Brasília, 8/10/01 Presidência da República. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19/12/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20/12/99**. Secretaria de Educação Especial. Brasília. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Portaria nº. 1.679, de 2/12/1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade, principalmente no ensino superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96 de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96 de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996
- \_\_\_\_\_. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.899, de 29/06/94**. Dispõe sobre o passe-livre em transporte coletivo interestadual, Brasília. 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1793, de 27/12/1994.** Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069, de 13/07/90.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24/10/1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 1989.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. - COAGRI. Colégio Agrícola de Alegre. **Escola-Fazenda.** Brasília, jul. 1975.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11/09/71.** Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. Brasília. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/61 de 20/12/61.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 15.706, de 25 de janeiro de 1919.**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.**

BRAUN, P. & VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, M. D. (org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Edur Editora, Seropédica/RJ, 2011. (no prelo)

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110 p.

BRUMER, A.; PAVEI, K.; MONCELIN, D. **Saindo da "escuridão": perspectiva da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre.** Sociologias, São Paulo, ano 6 nº 11, p 300-327, jan./jun.2004.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar.** São Paulo: Laramara, 1993.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica.** São Paulo: Laramara, 1997. 124 p.



BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** Temas do Desenvolvimento, v.9 n° 54, p. 21-27, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** EDUC, São Paulo, 2004.

CAPELLINI, S. A. , *et al.* **Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida.** In. Revista Sociologia Brasileira de Fonoaudiologia. 2007; p 114-119.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de./MARQUES, A. L. (org.). **O trabalho e as pessoas com deficiência: Pesquisas, Práticas e Instrumentos de Diagnóstico.** Maria Nivalda de Carvalho-Freitas./Antônio Luiz Marques. (organizadores). 1ª Ed. (ano 2008), 1ª reimpr./Curitiba: Juruá, 2009. 304p.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de./MARQUES, A. L. **A Diversidade através da História: A Inserção no Trabalho de Pessoas com Deficiência.** Organização & Sociedade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 14. N. 41. p. 59-78, abr./jun. 2007.

CARVALHO. R. E. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.** In: GOME. M. (Org.). Construindo as Trilhas para a Inclusão. Ed. Vozes, 2009. p. 36-50.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Editora Porto, 1999.

COSTA, M. C. M. **A Educação Inclusiva em uma Unidade do Colégio Pedro II – Um Estudo de Caso.** 2009. 90f. Monografia (Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos e o Bacharelado em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEJOURS, C. **Réhabiliter La normalité? Le Passant Ordinaire.** V. 45-46, p 21-28, 2003.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre Trabalho de Campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139 – 154, março/ 2002.

EAFVSA. Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010.** Vitória de Santo Antão, 2005.

FERREIRA, M. C. C. **Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, p. 139-176, 2005.

FERRETI, C. J. **A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: Entre a Proposta e a Prática. Trabalho e Educação.** Vol. 17, nº 1 . jan. / abr. 2008 .

FRIGOTTO, G. **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **Educação Profissional e Desenvolvimento.** Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional. UNESCO. 2004.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** – São Paulo: Giz Editora, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições - Um estudo de caso sobre a implementação da política de Inclusão para alunos com deficiências na Rede de Ensino Faetec.** 2010. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010

FONES, 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.

FRANCO, C.; et al . **Eficácia escolar em Brasil: investigando práticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionais.** In: SANTIAGO C. (Org.). Educación y brechas de equidad en América Latina. Santiago: Preal, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: uma reflexão sobre a dimensão curricular.** Palestra Ministrada no INES, 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.

\_\_\_\_\_. & FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. In: Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

\_\_\_\_\_. & PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A. & OSÓRIO, A. C. do N. **Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos**. Editora da UFMS, Campo Grande/MS, p. 89-106, 2010.

\_\_\_\_\_. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, v. 2, p. 345-356, 2010.

GOMES, Márcio. (organizador). **Construindo as trilhas para a inclusão**. – Petrópolis, RJ Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva)

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fones, 1978.

IFPE. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Recife, 2009.

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

JESUS, D. M. de. **Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, p. 203-218, 2006.

JIMÉNEZ, R. B. **Modalidade de escolarização. A classe especial e a classe de apoio**. In: \_\_\_\_\_. (Cord.) Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997, p.37-51.

LIBANEO, J. C. **Igualdade e diversidade: qual proposta de escola inclusiva?** In: Educativa. Revista do Departamento de Educação. Universidade Católica de Goiás. v. 5, n. 1, jan./jun. Goiânia, 2002. p. 135-145.

\_\_\_\_\_. **Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar.** In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Editora Mediação, Porto Alegre, p. 166-175, 2007.

KLEIN, M. **Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p435-449, set./ dez. 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, S. K. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica.** 2005 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias.** In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes.* Petrópolis: Vozes, 2006. p.17-26.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo. v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MARTINS, V. M. A. **Evasão e repetência no ensino técnico agrícola: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Agrícola de Vitória de Santo Antão - PE.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MAUÉS, O. C., GOMES, E. MENDONÇA, F. L. **Políticas para a Educação Profissional Média nos Anos 1997-2007.** Trabalho e Educação . vol.17, n ° 1 . jan. / abr. . 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social - teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, J. C. C. de. **O ensino agrícola no Ministério da Agricultura.** In; Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento, especialização e extensão. Brasil, Rio de Janeiro: CNEPA/Universidade Rural, 1949.

MOTA, R. M. S. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão.** 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

NETO, O. C. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade** . 21 ed. Petrópolis, RJ. p. 51-66. Editora Vozes. 1993.

OIT - **Convenção da organização internacional do trabalho nº 159**, 20 de junho de 1983 sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1983.

OLIVEIRA, E. S. G. e GLAT, R. **Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais.** In: VALLE, B. de B. R. , NOBRE, D.; 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. e MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação Inclusiva.** In: GLAT, R et. al. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Editora 7 Letras, 2007. p.36-52.

OMOTE, S. **Perspectivas para conceituação de deficiências.** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.** Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 1982.

PARIZZI, R. A. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade.** São Carlos, 2000. 237 p. Tese (Doutorado em Educação)- UFSCar

PAULA, Lucilia A. L. de. **Educação profissional: investigando a interação família escola e seu papel na produção da qualidade do ensino.** In: ANAIS do II SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e tecnológica. Belo Horizonte, MG, CEFET-MG, maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola.** Relatório Final do Projeto apoiado pelo Edital CNPq 19/2004. CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética, Cidadania e Educação Especial.** In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Vol.4. Piracicaba, ABPEE, 1996. Pag.91-109.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp. 1984.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real.** Disponível em: [www.cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc](http://www.cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc). Acessado em: 07 de janeiro de 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes política e resultados de pesquisa.** Aceito para publicação na *Educar em Revista*, nº33. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. & BRAUN, P. **Acessibilidade e adaptações ao currículo: recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.** Anais do III Seminário Internacional: Escola e cultura. Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. & GLAT, R. **A formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: a etnografia como pressuposto para a pesquisa-ação.** Rio de Janeiro, 2008. (mimeo)

\_\_\_\_\_. & GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.** In: Revista UNOPAR Científica, v. 7, nº 1, p 33-40, Londrina/PR, 2006.

PIETRO, R. G. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações.** In: RAMOS, R.. Educação Inclusiva Direitos Humanos na Escola. Passos para a inclusão. 4ª Edição. – São Paulo: Cortez, 2008.

POKER, R. B. **Surdez, funções cognitivas e libras.** São Paulo. Disponível na internet em: [http://www.santaluciafilippini.com.br/site%2045%20anos/cslf/Downloads/Downloads%20Biologia/normas\\_bibliog.pdf](http://www.santaluciafilippini.com.br/site%2045%20anos/cslf/Downloads/Downloads%20Biologia/normas_bibliog.pdf). Acessado em 07 de janeiro de 2011.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

RIOS, K. G. **Estágio supervisionado externo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim: implicações e perspectivas.** Seropédica, UFRRJ, PPGEA, Dissertação de Mestrado, 2010.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** Summus Editora, São Paulo, 2006.

SILVA, I. C. M. da; PLETSCHE, M. D. **A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico-Profissional: Resultados de um Estudo de Caso.** Revista Democratizar, v.IV, n.1, mai./ago. 2010.

SILVA, S. **A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração.** Campinas, 1994. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP

SILVA, R. F. C.; LUNA, D. **Diversidade Cultural - A percepção dos gestores em organizações da grande Florianópolis.** Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 28., Curitiba. Anais eletrônico...Curitiba: Em ANPAD, 2004. Cd-rom.

- SOUZA, J. S. **Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 1-15, jul./dez., 2004.
- SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.
- SUPLINO. M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007.169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007
- TANAKA, E. D. O.; MANZINI, J. E. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, ago. 2005.
- UNESCO. **Convenção da Guatemala. UNESCO, 1999.**
- \_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- UNICEF. **Relatório da Situação da Adolescência Brasileira.** Brasília, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**7 ANEXOS**



## **ANEXO 1**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

Aluno (a):

Curso:

Data:

#### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. Histórico da deficiência e familiar (primeira infância, adolescência);
2. Vida escolar: ensino fundamental (tipo de escola, relação com os professores, pais e colegas);
3. Por que estudar no IFPE e quais as dificuldades encontradas?
4. Metodologia da escola é adaptada ou não?
5. Perspectivas de futuro acadêmico e profissional;
6. Vida social (namoro, festas)

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



**Instituto de Agronomia**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA**

Mestranda: Isabelle Cristine Mendes da Silva  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lucília Augusta Lino de Paula

Prezado (a) Professor (a)

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à Inclusão e Permanência de alunos com deficiência física na Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

#### **I. Informações pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_  
Curso de formação superior: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Curso de especialização: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Curso de mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Curso de doutorado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Quais disciplinas leciona: \_\_\_\_\_

Você já fez algum curso relacionado à Educação Especial?

- a- ( ) nunca fiz, mas gostaria de fazer
  - b- ( ) nunca fiz e não tenho interesse em fazer
  - c- ( ) sim, muitas vezes
  - d- ( ) sim, poucas vezes
  - e- ( ) sim, mas não me interesse sobre o assunto
- essa em rosa eu colocaria logo após as informações sobre a formação

#### **II - Questões proposta:**

1. Gostaria que você falasse sobre o que você entende por inclusão de alunos com deficiência?

---

2- O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiências no IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão

a-  sim positiva

b-  não

Justifique a sua resposta:

---

3- Para você, pessoas com deficiência podem ingressar em Cursos de Nível Técnico?

a-  sim, desde que sejam oferecidas as condições para tal fim

b-  sim, mas não tenho idéia de como seria

c-  não, considero impossível

d-  talvez, mas não considero importante

e-  não me sinto em condições de responder

4- Você já teve algum aluno com deficiência?

a-  sim

b-  não

5- Você considera importante a escola desenvolver ações para incluir alunos com deficiência?

a-  sim

b-  não

Justifique sua resposta:

---

6. Como você avalia a formação profissional oferecida pelo IFPE *Campus* Vitória de Santo Antão a alunos com deficiência?

---

7. Que aspectos você aponta como impeditivos para uma prática pedagógica oferecida alunos com deficiência no IFPE *Campus* Vitória?

---

8- A estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?

---

---

Muito obrigada.

## ANEXO 3

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM COORDENADORES DO CIEC



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto de Agronomia**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA**

Mestranda: Isabelle Cristine Mendes da Silva  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lucília Augusta Lino de Paula

Prezado (a) Servidor (a)

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à Inclusão e Permanência de alunos com deficiência física na Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

#### **I. Informações pessoais:**

**Nome:** \_\_\_\_\_  
**Cargo/Função:** \_\_\_\_\_  
**Formação:** \_\_\_\_\_

#### **II - Questões proposta:**

1. Como é desenvolvido o estágio com alunos com necessidades educacionais especial nesta escola?

---

---

---

---

2. Existe algum tipo de modificação/adaptação para que os alunos com deficiência realizarem o seu estágio?

---

---

3. Gostaria que você falasse sobre como ocorre o estágio desses alunos.

---

---

---

4. Que medidas você sugere para atender as especificidades desses alunos no estágio?

---

---

---

5. Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com esses alunos? Caso positivo: qual e como foi?

---

---

---

6. Gostaria que você falasse dos desafios e das dificuldades enfrentadas para atuar com esses alunos.

---

---

---

## ANEXO 4

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO NAPNE DO IFPE

Prezado (a) Professor (a)

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à Inclusão e Permanência de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão. Neste sentido, solicito que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

#### **Entrevista semi-estruturada a ser realizada com o coordenador do NAPNE**

- 1 – Nome
- 2 – Formação
- 3 – Tempo de serviço na educação?
- 4 – Em quantas escolas você atua?
- 5 – Quanto tempo você atua nesta escola?
- 6 – Como você vê a inclusão educacional?
- 7 – Como você vê a sua prática pedagógica frente à inclusão escolar?
- 8 – Fale-me da atuação do NAPNE no dia a dia com o aluno com necessidades educacionais especiais?
- 9 – Como você vê o processo de ensino-aprendizagem deste(s) aluno(s)?
- 10- O que você pensa sobre a inclusão dele?
- 11 – Como é a sua avaliação a importância de Núcleos de apoio junto aos alunos?
- 12 – Como você avalia a atuação do Núcleo?
- 13- O núcleo tem dificuldades junto aos demais setores?
- 14 – Qual é o seu sentimento frente às dificuldades encontradas? Fale-me de como vocês tenta superá-las?
- 15- O núcleo recebe apoio do Instituto?
- 16 – Como a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?
- 17 – Tem mais alguma coisa para acrescentar?

## ANEXO 5

### ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Aluno:

Data:

#### OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

1. Tipos de pisos: ( ) lisos ( ) ásperos ( ) antiderrapantes  
Obs.:
2. Existência de sinalização (acessibilidade) ( ) Sim ( ) Não  
Obs.:
3. Colocação de tapetes: ( ) sobressalentes ( ) não sobressalentes ( ) não há tapetes  
Obs.:
4. Largura dos corredores: ( ) adequada ( ) inadequada  
Obs.:
5. Desníveis ( ) Não existem ( ) escadas ( ) rampas  
Obs.:
6. Banheiros adaptados: ( ) Sim ( ) Não  
Obs.:
7. Bebedouros adaptados: ( ) Sim ( ) Não  
Obs.:
8. Telefones adaptados: ( ) Sim ( ) Não  
Obs.:

## ANEXO 6

### TERMO DE CONSENTIMENTO

A presente entrevista tem como objetivo identificar e analisar a percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais em relação a sua condição e interação na sociedade. A mesma faz parte de uma atividade acadêmica do Curso de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o intuito de obter dados para pesquisa na área da Educação Inclusiva.

\_\_\_\_\_, aos ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar desta entrevista.

\_\_\_\_\_ Data : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado



## ANEXO 7

### TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto de Agronomia**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA**

Mestranda: Isabelle Cristine Mendes da Silva  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lucilia Augusta Lino de Paula

### TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

*Prezada diretora*

A Educação Inclusiva tem se tornado tema para diversos debates e está sendo uma realidade, por isso os estudos nessa área são diversos. Neste sentido propomos um estudo com objetivo de problematizar a Inclusão e Permanência de alunos com deficiência física no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão.

Será realizada uma pesquisa em sua escola, observando o espaço físico da escola e realizando entrevistas com alguns professores e alunos com necessidades especiais.

O requerimento referente à realização desta pesquisa foi protocolado na Prefeitura

Assim, gostaríamos solicitar autorização para realizar este estudo, através da observação e registro fotográfico do seu espaço físico. O trabalho poderá ser apresentado em eventos científicos ou em publicações em revistas científicas.

Ao assinar este documento, permanece a possibilidade da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento, estou de acordo com a realização do estudo, autorizando a participação da Escola \_\_\_\_\_, por mim dirigida.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nº do RG: \_\_\_\_\_

## ANEXO 8

### FICHAMENTO PRODUZIDO PELO ALUNO PARA SEU ESTUDO PESSOAL

difficuldade a ser enfrentada / diferenciar a deficiência de P em milho, → ainda não sei que ler fica.

Semeadura do Feijão 31-05

Apostila para tirar xerox pra turma não fazer anotações.

Cultura do milho

figura ① + P1 os normais = amarelos

P1 mim = ~~mais~~ parecendo branco, só que mais escuro.

folhas = Verde escuro = normais

Vermelho = para mim

deficiência de ② = coloração amarelada, Normais  
para mim = quase branco.