



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIAS EM ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: INCLUSÃO / SEGREGAÇÃO.

Risonete Rodrigues da Silva¹; Ana Maria Tavares Duarte²

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. EMAIL
caa@ufpe.br

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa concluída, nas Escolas de Referências em Ensino Médio de Tempo Integral (EREMs), realizada na cidade de Caruaru – PE. Esta pesquisa partiu da inquietação: por que não encontramos alunos “deficientes” no Centro Acadêmico do Agreste? Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA. Desta forma, precisamos pesquisar as escolas de ensino médio, que é um dos meios de entrada para o ensino superior. Assim, o nosso objeto de estudo é a inserção de alunos “deficientes” nas EREMs. Temos como pressuposto que muitos jovens com alguma necessidade educacional especial não conseguem concluir o ensino médio, devido à falta de escola com acessibilidade e professores qualificados para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos. O objetivo geral: compreender como acontece o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de tempo integral de ensino médio em Caruaru-PE. Assim, buscamos identificar as principais propostas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores que atendem alunos com deficiência na escola integral; analisando as práticas pedagógicas dos docentes que atendem alunos com deficiência nas escolas de tempo integral; também verificamos se a proposta curricular da escola de tempo integral atende as especificidades dos educandos com deficiência. Na metodologia trabalhamos com a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Além de análise dos Regimentos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Desta forma, os resultados mostram que ainda não acontece sistematicamente o ingresso do aluno especial nas EREMs, mas de forma assistencialista, e que essas instituições não trazem em seu Regimento ou PPP tópicos que tratem da inclusão de alunos especiais, o que mostra o quanto temos para avançar nos processos de educação inclusiva nas EREMs da cidade de Caruaru-PE.

Palavras-chave: educação inclusiva, inclusão, segregação, escola de referência em ensino médio.

Introdução

Com o cenário das Políticas de interiorização das Universidades Públicas no Brasil³, desenvolvida nos últimos anos pelo governo federal, a realidade acadêmica de muitos jovens e adultos tiveram grandes mudanças. Pois, muitas pessoas da classe econômica menos

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Monitora do Conteúdo Curricular Educação Especial no Curso de Pedagogia na UFPE/CAA. risoneteprof@gmail.com

² Professora Dr^a Adjunta 3 - na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. familliaduarte@uol.com.br

³ A interiorização do ensino superior, foi criada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Criado pelo Decreto do Executivo Federal n. 6.096 de 24.04.2007.



favorecida, e pessoas com alguma limitação física, cognitiva, intelectual, auditiva, etc. Não tinham acesso ao ensino superior, devido as Universidades se concentrarem nos grandes centros urbanos do país, dificultando assim o ingresso e permanência nos cursos superiores.

Mas, essa realidade está sendo modificada. Pois, a interiorização do ensino superior veio a contemplar o desejo e sonho de muitas pessoas em conseguir acesso e principalmente permanência no curso superior. Assim, podemos destacar que a interiorização das Universidades Públicas, pode ser entendida como um processo de inclusão. Contudo, sentimos falta da presença de alunos “deficientes” principalmente no Centro Acadêmico do Agreste. Mas para chegar na universidade, o deficiente deve concluir o ensino médio. Assim, este trabalho tem como objeto de estudo: a inserção de alunos “deficientes” nas Escolas de Referências do Ensino Médio (EREMs).

Temos observado, que na cidade de Caruaru - PE, o Ensino Médio representa para a maioria dos jovens o fim dos estudos, devido a necessidade de conseguir um emprego, mesmo que seja um trabalho informal, isto é, sem carteira registrada. Mas, se tratando de jovens com alguma necessidade educacional especial, muitos não conseguem concluir o ensino médio. Devido à falta de escola com acessibilidade e professores qualificados para atender as necessidades educacionais específicas desses alunos. Portanto, muitos não conseguem concluir o ensino médio, ou mesmo ter acesso ao ensino superior.

De acordo com o documento de Salamanca (UNESCO,1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os aluno(a)s aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s. As instituições escolares devem se adequar as leis e decretos, a fim de promover-se a inclusão educacional.

A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades, pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diferença. É a partir dessa realidade social, que podemos possibilitar a convivência entre todos (as) alunos (as). Pois, “a inclusão refere-se a um processo em que a inserção é total e incondicional, exigindo para isso rupturas no sistema, transformações profundas, dependendo de todas as pessoas com ou sem deficiências”. Nakayama, (2007, p.25).

Portanto, partimos do pressuposto que muitos jovens com alguma necessidade educacional especial não conseguem concluir o ensino médio, devido à falta de escola com acessibilidade e professores qualificados para atender as necessidades educacionais especiais

desses alunos. Assim um dos grandes desafios da educação inclusiva consiste em atender a diversidade de estudantes nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral (EREM).

Pois, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter suas diferenças respeitadas de forma plena e respeitados em seus ritmos de aprendizagens. Afim de compreender a educação Inclusiva nas EREMs, partimos do pressuposto acima citado. Assim elegemos os seguintes objetivos geral: Compreender como acontece o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de tempo integral de ensino médio em Caruaru-PE. Específicos: Identificar as principais propostas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais na escola de tempo integral; analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atendem alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de tempo integral; verificar se a proposta curricular da escola de tempo integral atende as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

A origem da Educação em Tempo Integral no Estado de Pernambuco se deu a partir da criação dos Centros de Ensino Experimental (Lei Estadual nº 12.965/ 2005), quando foram criados 13 (treze) Centros. Naquele modelo, a gestão escolar era exercida através de uma parceria pública-privada envolvendo o Estado, o Município e entidades privadas sem fins econômicos. Esse sistema foi alterado com a criação do Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco, pela Lei Complementar Estadual nº 125/ 2008, que instituiu as diretrizes do programa. A ideia básica desta lei é o fortalecimento do ensino médio em todo o Estado.

Metodologia

Na tentativa de compreender como acontece o processo de ensino numa perspectiva inclusiva nas escolas de tempo integral de ensino médio em Caruaru-PE foi utilizada uma abordagem qualitativa. Visitamos todas as seis (06) EREM – Escola de Referência em Ensino Médio que estão localizadas na cidade de Caruaru – PE. Em busca de dados que contemplem os objetivos gerais e específicos desta pesquisa por intermédio de observação em sala de aula, fotografias e entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos.

A abordagem qualitativa nos possibilitou uma aproximação mais concreta com o campo de pesquisa, facilitando a compreensão do nosso objeto de estudo. Como instrumentos



de coleta de dados foram utilizados: a entrevista semiestruturada e a observação participante que nos permitiu adentrar na realidade dos sujeitos investigados, compreendendo suas relações com o contexto o qual estão inseridos. Sobre a observação participante Gil (2008) diz que:

A observação participante possibilita ao investigador vivenciar as atividades como um próprio componente daquele grupo. Nesta direção GIL (2008) afirma que: (...) o observador assume, pelo menos até certo ponto o papel de um membro no grupo. (...). Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade do grupo ou de uma situação determinada. (GIL, 2008, p.103).

Seguindo esta perspectiva, Marconi e Lakatos (2009) define que a observação participante é a “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referências deles” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.82). Com relação a entrevista semiestruturada, podemos afirmar segundo Oliveira, (2005) que “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção detalhada sobre o que está pesquisando”.

Para a análise dos dados colhidos na pesquisa utilizaremos a análise de conteúdos que de acordo com Bardin (2004) caracterizada como:

Um conjunto de técnica de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 2004, p. 38)

A análise foi feita a partir das informações coletadas com as entrevistas semiestruturadas e as observações participantes realizadas nos campos de pesquisa, essas informações foram organizadas em uma grelha de dados que auxiliará na análise. Com o objetivo de analisar e interpretar os dados coletados, realizamos sucessivas leituras do material a fim de transformar estes em categorias temáticas. Desta forma buscamos as unidades de sentido as quais foram construídas a partir das respostas dos entrevistados e da análise do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP), as quais contribuíram para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Resultados e discussão



O sistema educativo encontra-se submetido a um conjunto de tensões, quando se trata de respeitar as diferenças dos sujeitos com ou sem necessidades educacionais especiais. Durante o período de observação e coleta de dados vimos que nas 6 (seis) escolas de referência no ensino médio, poucos alunos estão matriculados e alguns sem diagnóstico. De acordo com as informações coletadas, observamos uma tendência da escola de referência como um lugar de segregação.

A verdadeira inclusão ocorre quando os parceiros envolvidos, de fato, constroem pontes de interação. O simples fato do aluno/a estar matriculado e frequentar a escola, não significa que a mesma seja uma escola inclusiva e que o aluno/a esteja realmente incluído. Pois, “estar juntos” é diferente de “atuar juntos”. Assim, observamos a falta do sentimento de pertencimento por parte dos sujeitos com alguma necessidade educacional especial, em relação a escola que frequenta. Mesmo estando manhã e tarde na mesma instituição escolar.

O Programa de Educação de Tempo Integral fundamenta-se na filosofia da educação interdimensional, ancorado nos 4 pilares da educação, aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e aprender a ser. Dessa forma, a escola tem o papel de preparar o sujeito nas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Portanto, é fundamental a formação de todos os docentes nessa filosofia para que a escola seja construída nessa concepção educacional.

Fundamentados nos quatro pilares, podemos pensar em uma escola com espaço de interação, de participação e de articulação entre os segmentos, buscando sempre o respeito mútuo, a criatividade, o construtivismo, a solidariedade, a cidadania, desenvolvendo habilidades que levem os alunos a serem agentes do seu próprio saber e construtores de novos horizontes que possibilite uma vida mais feliz. (DELORS, 2012).

Segundo Dutra (2013) o programa de educação integral priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Mas infelizmente não observamos esses alunos inseridos nas EREMs. Mesmo assim, essas escolas vêm quebrando paradigmas procurando desconstruir a ideia de que as EREMs devem ser uma escola seletiva, só para os “melhores” alunos que tem como único objetivo o mercado de trabalho.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Os alunos são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem a sua metodologia. As diferenças do educando, na maioria das vezes são vistas pela referida instituição como um entrave e não como uma possibilidade para o processo de aprendizagem. (MANTOAN, 2003, p.13)



De acordo com os dados coletados, percebe-se que nas Escolas de Referência em Ensino Médio é mínima a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, com ou sem diagnósticos, comparados ao número de alunos que essas instituições atendem. Foram analisadas (06) EREMs. Na EREM Vermelho 01, (nome fictício), tem (03) alunos com necessidades especiais, mas só um tem diagnósticos. Mas, nas nossas observações e análises do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento escolar, não encontramos propostas curriculares e pedagógicas voltadas exclusivamente para esses alunos “especiais”. Contrariando o que reza o Artigo. 59 Inciso I - A respeito da Educação Especial.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, e recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (CUNHA, 2015, p. 96).

De acordo com Cunha (2015), foi evidenciado que as leis só estão sendo cumpridas quanto a ingresso desses alunos nesta EREM citada, mas a mesma não tem propostas curriculares e pedagógicas para atender esses alunos. Em busca de conhecer e analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atendem alunos com deficiências matriculados nessa EREM, entrevistamos 03 professores desta Instituição. Os mesmos serão identificados como: professor nº1, nº2 e nº3 (nome fictício).

De acordo com as informações coletadas por meio de entrevista observamos que a na Escola de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral Vermelho 01 (nome fictício), tem “tendência” de ser um lugar de exclusão, quanto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Como podemos observar nas falas dos professores entrevistados.

“Nos trabalhos em grupos João (nome fictício) nunca consegui entrar nos grupos. Os alunos não o aceita, pois sabe que ele não vai contribuir com o trabalho. Então depois que todos os grupos estão formados eu falo aos componentes dos demais grupos que João está sem grupo e que algum grupo tem que ficar com ele”. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 1, 2014).

Também observamos na fala do professor nº 2 e o professor nº 3 a não aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais na referida escola.

E qual a utilidade para o aluno? Não há mercado de trabalho para os deficientes e até onde a gente está ajudando ou pode contribuir. O que esse projeto vai contribuí para a escola e os professores empenhados vão fazer o que? (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 2, 2014).

Sou a favor da inclusão desses alunos nas escolas de referências no ensino médio de tempo integral, mas deste que tenhamos profissionais com formação adequadas para atender esses meninos. Nós mesmos não temos



tempo nem condições de nos dedicarmos totalmente a eles. Por isso, que João (nome fictício) foi reprovado. Mas, como você pode ver a nossa escola é sim acessível, ela é toda estruturada para atender aos deficientes, isto é, aos cadeirantes. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 3, 2014)

Desta forma, podemos constatar que a EREM Vermelho 01, ainda não estar totalmente preparada para receber tais públicos, mesmo tendo uma estrutura física acessível. Omote (2004) destaca que: “inclusão escolar vai muito além do que modificações arquitetônicas”.

As inclusões escolares não se limitam a aspectos físicos como o ambiente arquitetônico, os recursos didático-pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos instrucionais e a avaliação. (OMOTE, 2004, p. 1).

Da mesma forma que EREM Laranja 02 (nome fictício). Pois, ao analisarmos o PPP da mesma, não foi encontrado nenhum projeto, proposta curricular e pedagógica que atenda às necessidades dos alunos especiais que possam ser matriculados. Mesmo que nos eixos norteadores está escrito: “Missão: garantir uma educação de qualidade, com atividades inovadoras, que estimulem a autonomia dos nossos estudantes, formando cidadãos críticos e com competências básicas para ingressarem no mundo do trabalho e na vida acadêmica”. (EREM LARANJA, PPP, 2014.p, 7)

Nossa análise é ratificada, através da fala da gestora dessa Instituição Escolar quando perguntamos sobre as propostas curriculares e pedagógicas e se há algo no PPP ou no Regimento da escola voltados para os alunos com necessidades especiais.

Matriculamos uma aluna portadora de Down, mas a mesma não frequentou as aulas, enviamos vários recados através de sua irmã que também é nossa aluna, mas como a mesma irá completar 18 anos no segundo semestre de 2015, iremos matricula-la na EJA. [...] Como você pode ver não temos nada no PPP nem no Regimento da escola especificamente sobre alunos especiais, esta pergunta foi excelente, pois iremos inserir pautas específicas quanto as necessidades especiais. No ensino médio não temos alunos “especiais”, mas temos (02) alunos no fundamental II sem diagnósticos, que recebe um atendimento especializado “como uma espécie de reforço” extra turno. (GESTORA, EREM LARANJA 02, 2015).

Algo observado nos PPPs das EREMs, as metas, para cada instituição ambas muito semelhante em suas metas e objetivos para o ano corrente.

Aumentar de 83% para 90% o percentual de aprovação do ensino médio; diminuir o percentual de evasão do ensino médio de 9,48% para 9,46%; aumentar de 247 para 255 a proficiência média no SAEPE, em Língua Portuguesa do ensino médio; aumentar de 258 para 260 a proficiência média no SAEPE, em Matemática do ensino médio; aumentar de 3,33 para 3,9 a



média do IDEPE; realizar 3 conselhos de classes e 3 plantões pedagógicos durante o ano corrente. (EREM LARANJA, PPP, 2014, p.16).

Desta forma, ratificamos que a educação inclusiva não é prioridade para as EREMs da caruaruenses. Continuando a busca sobre práticas pedagógicas do docente conversamos com a profª Nuvem (nome fictício), que atende os (02) alunos do ensino fundamental II, em horário distinto das aulas regulares para não restringir os mesmos apenas ao ensino fundamental.

O atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrá-lo nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto das aulas regulares para não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental, garantido pela constituição Federal e pela LDB como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria. (LEI 3.956/2001, ART. 58, § 1º).

Este mesmo atendimento acontece na EREM Amarelo 03 (nome fictício), há (07) alunos no ensino médio com necessidades especiais educacionais, sendo (01) cego, (01) deficiência intelectual (DI) e (05) surdos. Estes alunos são atendidos na SAEE (sala de atendimento educacional especializado) na qual a profª Estrela (nome fictício), graduada em Pedagogia, Ciências Sociais e com Especialização em Educação Especial, dá suporte aos alunos com transcrições da escrita em braile, gravações, adaptações pedagógicas, aprimoramento de braile. Tais atividades, foi fotografada, adquirimos algumas transcrições como material para anexo.

Quanto aos surdos estes têm intérprete (03) intérpretes por salas em horário integral para o 3º ano durante todas as aulas. Tais práticas pedagógicas foram fotografadas. Observamos essas práticas pedagógicas na SAEE, muita afetividade por parte da docente Estrela (nome fictício), que também oferece atendimento a alunos de outras instituições. Nesta direção Cunha (2015, p. 100) afirma que “ muitos chegam com a vida familiar conturbada. [...] este deve ser propício para o aprender e o ensinar [...] estes valores devem vir antes de qualquer ensino. A vida é extremamente afetiva; precisa ser trazida para dentro da escola”.

Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e a nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. Na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor. (CUNHA, 2015, p. 101).

Assim, observamos que além de garantir o acesso desses alunos nas EREMs, é necessário que tenham professores preparados para lidar com as necessidades afetivas, emocionais, além das limitações, desses alunos utilizando de estratégias de ensino e aprendizagem que possam atender as necessidades dos alunos integrando-os a sala de aula dita “comum”.



Dando continuidade as nossas buscas, afim de contemplar nossos objetivos, entrevistamos o gestor da EREM Verde 04 (nome fictício), e infelizmente não há nenhum aluno com alguma necessidade especial matriculado nesta instituição. Ao perguntarmos sobre o regimento e o PPP da escola, o gestor responde:

Nossa escola não tem nenhum aluno com necessidades especiais, logo não temos propostas curriculares e pedagógicas que tratem exclusivamente deste assunto. Somos escolas de ensino médio e não sei o porquê desses alunos não se matricular, pois estamos de portas abertas e a LDB e outras Leis garantem o acesso deles a educação. (Entrevista, GESTOR, EREM VERDE 04, 2015)

Observamos esta mesma situação na EREM Azul 05 (nome fictício), pois a escola tem uma estrutura acessível principalmente à cadeirantes e tem alunos surdos no fundamental I, onde os mesmos são acompanhados por interpretes na sala de recursos, mas ainda não há alunos matriculados com necessidades educacionais especiais no ensino médio, nesta referida escola. Nesta direção, Araújo (2007) afirma que, “estamos caminhando a passos lentos para atuar na construção de um novo paradigma educacional, inclusivo”.

O primeiro passo foi a luta pelo acesso, em que os resultados já são visíveis, o segundo está na conquista da qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Dessa maneira, estaremos combatendo as exclusões em suas distintas formas de manifestação. (ARAUJO, 2007, p.7)

Na EREM Violeta 06 (nome fictício), há uma aluna diagnosticada com dislexia e déficit de aprendizagem (DA), mas a mesma é atendida 02 vezes por semana no contra turno, em outra Escola de ensino fundamental que tem professores qualificados para atender exclusivamente pessoas com necessidades educacionais especiais, o que oferece total apoio para que o aluno “deficiente” possa permanecer na escola de ensino médio e posteriormente ser incluído no ensino superior. Desta forma, compreendemos que a educação inclusiva é mais frequente nas escolas no ensino fundamental 1, pois, em nossas entrevistas os sujeitos entrevistados frequentemente falavam que: “quando a nossa escola atendia o ensino básico, havia uma ou duas crianças com necessidades educacionais especiais, mas depois elas deixaram a escola, mudaram de cidade”. (Entrevista, COOD. PEDAGÓGICA, 2015, EREM VIOLETA). Nas outras EREMs pesquisadas, quando havia os alunos com necessidades educacionais especiais ao concluir o ensino fundamental I, eles deixavam a escola sem motivo aparente.



A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas. (ARAUJO, 2007, p.6)

Ao analisarmos o PPP da EREM Violeta 06 (nome fictício), constatamos que há em seus objetivos uma “preocupação” em atender todos os alunos independentes de suas necessidades.

Queremos contribuir para a construção de uma sociedade solidificada nos valores éticos focando o respeito, a cultura, a crença, classe social e a diversidade, obtendo um olhar crítico e justo, universal equânime que leva em consideração todos os aspectos voltados para a sustentabilidade de vida, não apenas focando o meio ambiente, mas para tudo que interfere na condição comportamental. (PPP, EREM VIOLETA, 2014, p. 5)

No mesmo documento, na página 2, consta que: acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais é uma franqueza da Escola de Referência em Ensino Médio de tempo Integral Violeta, mas mesmo assim, não consta nenhuma proposta para suprir ou amenizar esta “fraqueza”. Contudo, a coord. Pedagógica durante a entrevista afirma que: “este PPP é de 2014, estamos elaborando pautas, e projetos para o novo PPP, que venha concretizar as leis que ancora os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Conclusão

O estudo desenvolvido, confirma o pressuposto, que muitos jovens com alguma necessidade educacional especial não conseguem concluir o ensino médio, devido à falta de escola com acessibilidade e professores qualificados para atender as necessidades educacionais específicas desses alunos. Tendo em vista a falta de profissionais com formação para atuar em frente as diversas limitações (deficiências) tanto do sistema educacional quanto das Leis que não estão sendo efetuada em sua totalidade. Sua confirmação se baseia nos depoimentos dos sujeitos (gestores das EREMs) ao relatarem que no Regimento e no Projeto Político Pedagógico –PPP, dessas instituições não constam, nenhum tópico específico que tratem da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, também não constam propostas curriculares e pedagógicas para serem desenvolvidas com esse público que estão



inseridos nas Escolas de Referências em Ensino Médio de tempo Integral, em busca de seus direitos a educação e inserção no mercado de trabalho.

Desta forma, compreendemos que colocar um sujeito com alguma deficiência em sala regular, sem as propostas pedagógicas e curriculares e conseqüentemente sem práticas docentes adequadas para ser desenvolvidas com esses alunos, distancia cada vez mais a possibilidade de inclusão. Nesta perspectiva, defendemos a necessidade de profissionais que possibilite a articulação entre o aluno “especial”, o professor e os demais sujeitos educativos presentes neste cenário. Pois, as EREMs muitas vezes tornam-se lugares de segregação, pois o fato do aluno/a estar juntos dos demais, eles raramente atuam juntos.

Assim, podemos concluir reafirmando que o nosso pressuposto foi confirmado, ou seja, que muitos jovens com alguma necessidade educacionais especiais não conseguem finalizar o ensino médio, devido à falta de escola com acessibilidade e professores qualificados para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos. Outro aspecto que se identifica é a necessidade de criar na Escola de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral um ambiente realmente inclusivo com propostas curriculares e pedagógicas, o que ainda não acontece sistematicamente, mas de forma assistencialista o que mostra o quanto temos para avançar nos processos de Educação Inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Escolas de Referência no Ensino Médio de Tempo Integral em Caruaru-PE.

Com este estudo pretendemos deste modo, propiciar um espaço de escuta, para que os professores possam ter a oportunidade de explicitar suas experiências pedagógicas, construindo elos de ajuda e apoio para lidarem no dia a dia com os alunos com deficiência, desenvolvendo uma prática pedagógica inclusiva, principalmente durante o ensino médio, contribuindo assim, com o ingresso e permanência desses alunos no ensino superior.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.4 v. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP).**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal, Ed. 70, 2004,3ª Edição.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos



Direitos da Pessoa com Deficiência/Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL, **Decreto Lei nº 3.956** de 8 de outubro de 2001.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família / Eugênio Cunha. – 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015, 140p.:21cm.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DUTRA, P.F.V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. SEEP/Brasil . 2013.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>, acesso em 15.03.2014, às 15:00

GILL, A. C. **Metodos e técnicas de pesquisa Social**. São Paulo, SP, Ed. Atlas S.A. 2008. 6ª Edição.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisas**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. LEPED/Unicamp, agosto de 1993.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

NAKAYAMA, Antonia Maria – **Educação Inclusiva**: princípios e representações. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Ed. Bagaço, 2005.

OMOTE, S. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão**. 2004. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoomote.htm>. Acesso em: 24 jul. 2015.

PERNAMBUCO. **Lei Estadual nº 11.965, de 26 de dezembro de 2005, Dispõe sobre a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, PE, Caderno do Poder Executivo, ano LXXXII, n. 242, p. 3. 27 dez. 2005.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, Cria o programa de educação integral, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, PE, Caderno do Poder Executivo, ano LXXXV, n. 130, p. 3. 11 jul. 2008.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. UNESCO, 1998.

