

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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO**  
**COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL (CTUR) –**  
**AS FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE**

**MÔNICA ALVES DE MATOS PEREIRA**

**2013**



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

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO  
COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL (CTUR) –  
AS FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE**

**MÔNICA ALVES DE MATOS PEREIRA**

*Sob a Orientação da Professora  
Dra. Célia Regina Otranto*

&

*Co-orientação do Professor  
Dr. Allan Rocha Damasceno*

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  
Novembro  
2013**

371.9

P436i

T

Pereira, Mônica Alves de Matos, 1979-

Inclusão de estudantes com necessidades especiais no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR) - as fronteiras do instituído e do instituinte / Mônica Alves de Matos Pereira. - 2013.

139 f.: il.

Orientador: Célia Regina Otranto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

Bibliografia: f. 85-86.

1. Inclusão escolar - Teses. 2. Jovens deficientes - Educação - Teses. 3. Educação inclusiva - Teses. 4. Democratização da educação - Teses. 5. Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Teses. I. Otranto, Célia Regina, 1947-. 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**

**MÔNICA ALVES DE MATOS PEREIRA**

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 \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2013

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Otranto  
(Orientador - UFRRJ)

---

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno  
(Coorientador - UFRRJ)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Marques de Oliveira  
(Membro interno - UFRRJ)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos  
(Membro externo - UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucília Augusta Lino de Paula  
(Suplente interno – UFRRJ)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celeste Azulay Kellman  
(Suplente externo - UFRJ)

## DEDICATÓRIA

Ao meu querido Pai Milton,  
à minha querida Mãe Nilda e  
ao meu irmão Milton,  
meus alicerces.

À Fábio, meu amado companheiro  
e incentivador.

À João Gabriel, filho amado,  
fonte de energia,  
benção em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir que eu possa, mais uma vez, galgar no mundo do aprendizado.

Agradeço, a minha mãe Nilda e ao meu pai Milton, que com dedicação e incentivo, oportunizaram a minha chegada até aqui com acalento em todas as dificuldades.

Ao meu amado Fábio pela paciência, perseverança e amor devotado durante todo o período da realização deste trabalho.

Ao meu filho João Gabriel, que mesmo tão pequeno pode sentir a importância deste trabalho para mim, superando com muita compreensão a minha ausência, e por me confortar com seus abraços e doces sorrisos nos momentos mais difíceis.

Ao meu querido irmão Milton, sempre preocupado mesmo que em silêncio.

Ao meu querido orientador e, sobretudo amigo Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, que me revelou com conhecimento o caminho da autonomia, da sensibilidade, do auto conhecimento, enfim espero ser motivo de orgulho para você. Muito obrigada.

À professora Célia Regina Otranto, pelo acolhimento e pela confiança em meu trabalho.

À professora Sandra Sanchez, pela contribuição acadêmica e pelo apoio imprescindível durante toda a pesquisa.

À minha amiga Marília, pelo companheirismo e incentivo que fizeram crescer a nossa amizade, permitindo alcançarmos juntas a vitória neste desafio.

À professora Marisa Borges Wall Barbosa de Carvalho pela generosidade das palavras na minha qualificação.

À professora Mônica Pereira e Valéria Marques, pela oportunidade de ampliar ainda mais meus horizontes.

Enfim a todos que de alguma forma contribuíram para essa pesquisa.

## RESUMO

Neste trabalho apresentamos nossas reflexões iniciais sobre a educação inclusiva, e sua relação entre as Políticas Públicas de educação e democratização da escola. Assim, trazemos ao debate a reflexão sobre a escola democrática, portanto para todos. Percebemos que a organização da escola para o atendimento da diversidade dos estudantes pode proporcionar formativas experiências intelectuais, sociais e culturais entre aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem, superando o atendimento segregado, ainda hoje presente nas instituições e nas práticas dos profissionais da educação especial, ocorrendo à margem do processo educativo. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a realidade do processo de democratização do Colégio Técnico da UFRRJ através da caracterização das diretrizes e ações presentes na política da instituição para o acolhimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais, nos permitindo compreender as estratégias de acesso e permanência dos mesmos, o que poderá afirmar a existência de uma política institucional para o acolhimento destes estudantes. É válido ressaltar que a presença da política institucional não depende da presença dos estudantes com necessidades especiais, uma vez que a escola deve assegurar a todos os seus estudantes, sem que exista distinção, oportunidades de aprendizagem considerando suas diferentes demandas pedagógicas e educacionais. Assim, torna-se necessário que se estabeleçam mecanismos que permitam a identificação das possíveis necessidades especiais que alguns estudantes possuem. Considerando a problematização em tela, o objetivo geral deste estudo foi: Caracterizar o processo de democratização da escola contemporânea brasileira, com ênfase no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, com base nas experiências de uma escola de Educação Profissional; Caracterizar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais no Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), considerando as diretrizes e ações implementadas (ou em implementação) em sua política institucional. Necessariamente, esta dissertação de mestrado se articulou de maneira crítico-reflexiva por questões acerca da democratização da escola e as políticas institucionais com vistas à organização da escola inclusiva. Para tal, estabelecemos categorias de estudo, refletidas à luz do pensamento de Adorno, tais como: Existe uma política institucional no CTUR para o acolhimento de estudantes com necessidades especiais? Quais são as diretrizes e ações desta política? Existem, no contexto do Projeto Político-Pedagógico da instituição, propostas organizacionais que possibilitem o atendimento às demandas educacionais presentes na diversidade dos estudantes, inclusive dos que possuem necessidades especiais? entre outras. Nas considerações finais, enfatizamos que não se pode pensar a educação inclusiva como um novo modelo de educação para os estudantes com necessidades especiais, pois só incluir este estudante na escola regular não resolve a questão da exclusão.

*Palavras-chave: Políticas Públicas de educação; Democratização da escola; Inclusão de estudantes com Necessidades Especiais.*

## ABSTRAC

In this work we present our first considerations about inclusive education and its relation between the Public Policies Towards Education (PPTE) and democratization in school. So, we bring to debate an analysis over the process of democratization in schools for everybody. We have noticed that the organization of a school to promote the diversity of students may develop into important experiences for the upbringing of students in terms of intellectuality, socialization and cultural aspects among those who take part in the process of teaching and learning, overcoming the cases of segregation still found in many institutions and in the practicing of the professionals of education for those who need special care. In this sense, we try to think over this reality in “Colégio Técnico da UFRRJ” through the establishment of guidelines and actions found in the welcoming of these students so as to guarantee their access and stability as well as in the claiming of the existence of an institutional politics to keep their upbringing. It is worthy standing out that the existence of such politics do not depend on the presence of anyone with special needs since schools in general are supposed to assure the access to an education regardless of any distinction, or discrimination, so all students can gain knowledge. So, it is important anyway to establish ways of identifying students with special needs and insert them in the process of gaining such knowledge. The general aim of this work is to point out the democratic process in modern teaching institutions in Brazil with an emphasis on the inclusion of students who have special needs in “Colégio Técnico da UFRRJ” by taking into account how to implement the guidelines and actions to achieve that. Necessarily this composition for a master course focus on a critical and reflexive view to treat this subject of study. We have established categories of studying according to the questions raised such as “Is there actually any politics for the welcoming of students with special needs?”, “What are the necessary guidelines and actions to make them come true?”, “How to organize all the demands to achieve this social inclusion within a teaching institution?”. Finally, we emphasize that it is useless to think of any model for education in all these levels as if it could easily solve the problem of exclusion in schools.

**Key words:** Public Policies on education, Democratization school, Inclusion of Students with Special Needs.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Número de Matrículas na Educação Especial por Rede Brasil: 2007 – 2012.....	16
TABELA 2- Número de Matrículas na Educação Especial por nível/modalidade de Ensino no Brasil: 2007 – 2012.....	18
TABELA 3- Caracterização da formação e atuação dos professores participantes da pesquisa.....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas e nas Classes Comuns – Educação Profissional.....	19
GRÁFICO 2 - Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas e nas Classes Comuns – Ensino Médio.....	20

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS – AS FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE NO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL (CTUR) .....	15
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A DEMANDA POR DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	24
1.1 O CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO: DA ESCOLA ESPECIAL A INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
1.2 NOVOS/OUTROS CENÁRIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	28
CAPÍTULO 2 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA REFLEXIVO-CRÍTICA.....	37
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	41
2.2 POSSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	43
CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL DO RIO DE JANEIRO (CTUR): DIMENSÕES REFERENTES À INCLUSÃO.....	46
3.1. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO: ANÁLISES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	51
3.2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
3.3 CAMINHANTE FAZES SEU CAMINHO AO CAMINHAR: OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	54
3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	55
3.4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80

REFERENCIAIS.....	85
APÊNDICE 1.....	87
APÊNDICE 2.....	89
ANEXO.....	91

## APRESENTAÇÃO

Algumas experiências vividas por mim nas primeiras turmas que lecionei logo que conclui a minha graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ me levaram a refletir sobre a educação de estudantes com necessidades especiais, visto que no primeiro momento da minha vida profissional tive um encontro com dois estudantes com tais características: uma com perdas auditivas e outro cego.

Neste ambiente, um desafio se colocava em meu caminho: a interlocução com esses estudantes e a mediação dos saberes do universo das ciências naturais, em especial a Física, necessários para sua formação humana e intelectual. Assim, diante do desafio que foi encontrado na escola pela diversidade humana e a percepção da dificuldade que colegas afirmavam ter na mediação pedagógica/docente com estudantes com alguma necessidade especial, comecei a problematizar, num primeiro momento, sobre os recursos didático-pedagógicos necessários e disponíveis que poderiam ser utilizados para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes em questão, o que contribuiu para minha formação profissional, pois até então não tinha vivido experiências formativas neste âmbito.

Pude assim, perceber que as experiências vividas como docente de escolas regulares<sup>1</sup> me permitiram compreender que a inclusão de estudantes com necessidades especiais é um desafio da educação contemporânea, considerando os obstáculos que ainda estão presentes neste processo.

Retorno à UFRRJ no ano de 2010, quando sou convidada a fazer parte do quadro de Tutores à Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Centro de Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), onde tenho uma oportunidade de reencontro com o meio acadêmico.

Com o intuito de aprofundar minhas reflexões sobre as barreiras presentes no desenvolvimento e que precisavam ser superadas para que o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais pudesse ocorrer em minhas aulas, também no ano de 2010 comecei a participar do Grupo de Estudos Políticas em educação: cultura, diversidade e inclusão, que posteriormente seria renomeado para sua atual denominação “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), na própria UFRRJ, o que contribuiu de maneira significativa para elaboração do meu projeto de pesquisa, visto que as leituras e as trocas de experiências me permitiram pensar sobre a heterogeneidade humana e na necessidade de se implementar ações que permitam à escola contemporânea se democratizar, tornando-se mais humana, plural e solidária.

Nesse sentido, principalmente após minha inserção como aluna no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ, venho amadurecendo as ideias e concepções que estão presentes neste estudo. Minhas experiências profissionais têm cooperado para a elaboração deste estudo, de maneira que os esforços que empreendi nesta pesquisa possam contribuir para o processo de ressignificação da inclusão de

---

<sup>1</sup> Escola regular significa neste estudo uma escola para todos, capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Embora a expressão possa ser associada a “escola que regula”, esclarecemos que a compreendemos conceitualmente como uma escola plural e heterogênea, como afirmam os dispositivos legais em vigência no âmbito da educação inclusiva.

estudantes com necessidades especiais no Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro (CTUR).

Assim, tomando como alicerce teórico o pensamento de Adorno, e alguns de seus comentadores, pretendemos compreender o atual estágio civilizatório e as contradições sociais que dificultam/obstam a efetivação de oportunidades ao acesso à escola pública por parte de grupos que historicamente vêm sendo segregados. Pois, para Adorno (1995, p.142) “A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação”. Neste sentido, a educação que deveria se estabelecer sobre o acolhimento e o esclarecimento, se volta predominantemente para adaptação, reforçando assim a ideia defendida por Adorno (1995, p.149):

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Como efeito dessa ação, onde temos uma educação que se volta para adaptação e de forma ambígua busca formar cidadãos autônomos, promovemos o debate sobre a educação inclusiva, na tessitura da relação entre as Políticas públicas de educação e democratização da escola. Para tal, este estudo estabelece uma análise crítica das condições pedagógicas e educacionais necessárias para o acolhimento de estudantes com necessidades especiais com base na organização e nas experiências da instituição citada, tendo como objetivo geral caracterizar o processo de democratização da escola contemporânea brasileira, com ênfase no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências do CTUR, considerando as diretrizes e ações implementadas (ou em implementação) em sua política institucional.

Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de identificação de estudantes com necessidades especiais no CTUR;
- Identificar nos documentos dos Projetos Político-Pedagógico do CTUR diretrizes que se voltem para o atendimento das necessidades específicas/especiais dos estudantes, considerando as diferentes dimensões de uma escola de formação profissionalizante;
- Caracterizar o contexto/cenário organizacional da instituição, com ênfase na atuação da equipe gestora (direção, coordenação, supervisão e orientação) e nos níveis de acessibilidade (física-arquitetônica, didático-pedagógica e curricular), ações/estruturas que se relacionam à inclusão de estudantes com necessidades especiais;
- Caracterizar a formação dos docentes/equipe gestora do CTUR que diz respeito ao atendimento educacional e pedagógico dos estudantes com necessidades especiais.

Desta maneira, o estudo está estruturado da seguinte forma. Formulação da situação problema, onde problematizamos o processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais na rede pública de ensino.

A Revisão de Literatura foi desenvolvida no primeiro e no segundo capítulo. Alicerçamos a pesquisa no pensamento de Adorno (1995), com destaque para seus comentadores: Costa (2007) e Damasceno (2010). Em tempo, na discussão sobre as tramas histórico-políticas da educação especial à educação inclusiva, nos aportaremos no pensamento de Mazzota, articulada à discussão mais contemporânea de Ainscow.

Precisamente, no Capítulo 1 refletimos sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no cenário histórico-político brasileiro e os caminhos trilhados pelo processo de organização da escola contemporânea para o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais, considerando o panorama brasileiro e as concepções de educação, à luz do pensamento de Adorno (1995), com ênfase no debate denominado pelo filósofo como ‘O que significa elaborar o passado’. Nosso desejo neste capítulo foi afirmar a importância do método em Adorno e assim, analisar o passado nos permitindo compreender as causas da exclusão ainda presentes; elaborando, refletindo e nos permitindo a não manifestação de práticas coerentes com a barbárie.

No capítulo 2, considerando os limites sociais postos numa sociedade heterônoma que impõe a adaptação como único meio para a educação e sobrevivência nesta sociedade, analisamos a construção da escola inclusiva na perspectiva reflexivo-crítica, enfatizando as concepções de democratização da escola e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico, em consonância com a inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino profissionalizante.

No capítulo 3 caracterizamos o *locus* do estudo e os sujeitos da pesquisa, assim como os procedimentos e instrumentos adotados para a coletas de dados, além de realizarmos as análises das narrativas cotejadas às Políticas públicas de inclusão, que por sua vez foram articuladas às experiências do colégio, nos permitindo compreender as necessidades especiais de seus estudantes.

Por último, nas considerações finais, apresentamos as conclusões de nossa pesquisa articuladas às experiências de inclusão do CTUR narradas pelos sujeitos participantes da pesquisa, que nos permitem afirmar que o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, embora não esteja livre de dicotomias e embates, precisa se instituir no *locus* da pesquisa.

Nosso desejo é que o resultado desse estudo possa contribuir para o debate, para o estabelecimento de meios que aproximem as fronteiras entre o instituído e o instituinte no Colégio Técnico da Universidade Rural, colaborando não somente com a sua democratização, mas com a consecução da inclusão de estudantes com necessidades especiais, pois segundo Adorno (1995, p.156): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.

## **FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA.**

### **POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS – AS FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE NO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL (CTUR)**

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, que historicamente se escolarizaram em ambientes segregados denominados escolas especiais, vêm provocando nos professores o debate sobre a necessidade de se pensar as concepções de sociedade, escola e processos de democratização.

A maioria dos estudos relacionados ao tema educação inclusiva<sup>2</sup> concorda que existe a necessidade de se promover uma posição mais clara sobre a educação especial, em uma dimensão inclusiva, uma vez que o atendimento aos estudantes com necessidades especiais em classes especializadas deve ser complementar e não substituto ao ensino regular.

Tendo em vista que o fenômeno em debate é o processo de inclusão escolar, o professor tem papel fundamental na implementação de ações pedagógicas. Contudo, o debate sobre a educação de estudantes com necessidades especiais precisa estar alicerçado na participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Damasceno (2010, p. 25)

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio no mesmo espaço escolar, como educação inclusiva, se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

Assim, promovendo a reflexão sobre a escola democrática, portanto para todos, percebemos que a organização da escola para o atendimento da diversidade dos estudantes pode proporcionar formativas experiências intelectuais, sociais e culturais entre aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem, superando o atendimento segregado que ainda hoje está presente nas instituições e nas práticas dos profissionais da educação especial, à margem do processo educativo.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 demonstram que a inclusão educacional é um projeto crescente, à medida que o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares passou de 752.305 em 2011, para 802.433 em 2012, ou seja, houve um aumento aproximado de 6,7% no número de matrículas. É importante destacar que o aumento da matrícula nas escolas que estão se democratizando vem ocorrendo em maior número e proporção nas escolas públicas, conforme dados do INEP. Em

---

<sup>2</sup> Neste sentido, entendemos que a Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

contrapartida, nas escolas particulares percebe-se um crescimento mais lento, é o que nos demonstra a tabela a seguir:

**TABELA 1 - Número de Matrículas na Educação Especial por Rede  
Brasil: 2007 – 2012**

Rede	Ano	Matrículas na Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	2012	178.589	141.431	37.158
<b>Δ% 2011/2012</b>		<b>9,3</b>	<b>8,1</b>	<b>13,9</b>
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	2012	641.844	58.225	583.619
<b>Δ% 2011/2012</b>		<b>9,0</b>	<b>-7,7</b>	<b>11,0</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

O que percebemos ao analisar os dados em destaque é que de entre os anos 2007 e 2012 houve nos setores privado e público uma redução bastante acentuada das matrículas nas escolas exclusivas (especiais), o que pode ter proporcionado o aumento das matrículas de estudantes com necessidades especiais nas escolas inclusivas dos dois setores. Entretanto, é preciso observar que o aumento percentual entre 2011 e 2012, na rede privada foi de aproximadamente 13,9% e na rede pública foi de 11% o que nos mostra que o aumento percentual de estudantes matriculados na rede privada foi maior, o que evidencia que apesar de em números reais a rede pública ter crescido mais, isto é, do total das 314.641 matrículas

efetuadas de 2007 a 2012, 297.696 foram na mesma, a efetivação da educação inclusiva na rede pública não pode se apoiar somente nas Políticas públicas de inclusão, mas também sobre os esforços das redes de ensino para organizar estratégias que tornem esta política acessível aos estudantes com necessidades especiais.

Cabe enfatizar que as instituições de ensino precisam garantir a acessibilidade em seus diversos níveis/aspectos (físico/arquitetônico, didático/pedagógico, curricular) para que os estudantes com necessidades especiais possam ter o seu acesso, participação e aprendizagem garantidos, como disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008:

[...] objetivando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, define como estratégias para garantia do acesso, participação e aprendizagem, dos estudantes público alvo da Educação Especial, a formação continuada de professores; a oferta do atendimento educacional especializado; a garantia das condições de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, informações, nos mobiliários, materiais didáticos e nos transportes; articulação intersetorial entre as políticas públicas; diálogo com a família e possibilidade de aprender ao longo de toda vida.

Um dos argumentos, afirmados por Costa (2004), é que a sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentem diferenças significativas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva.

Reconhecemos assim, que os avanços alcançados pela atual Política de inclusão estão expressos em números na tabela em análise. Entretanto, é preciso enfatizar que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas das Políticas de inclusão fomentadas pelo governo federal, mas essencialmente dos esforços das redes de ensino para organizar Políticas educacionais em âmbito municipal e estadual, além de incentivarem as escolas a instituírem suas políticas locais para o acolhimento dos estudantes com necessidades especiais.

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade, porém fundamenta a educação especial na perspectiva da integração<sup>3</sup>, conceito que deveria ter sido ultrapassado pelo da inclusão.

Entretanto, temos que reconhecer que o decréscimo no número de matrículas nas instituições especiais de ensino é um grande avanço para a educação inclusiva, que se estabelece em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, como podemos observar na tabela a seguir:

---

<sup>3</sup>Integração escolar foi o processo inicial da inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola pública brasileira, datado do final da década de 80 e início da década de 90 do século XX. Neste processo, os estudantes é que precisavam se adaptar à escola, pois esta, em linhas gerais, se mantinha inalterada em relação as transformações necessárias para o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes.

**TABELA 2 – Número de Matrículas na Educação Especial por nível/modalidade de Ensino no Brasil: 2007 – 2012**

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

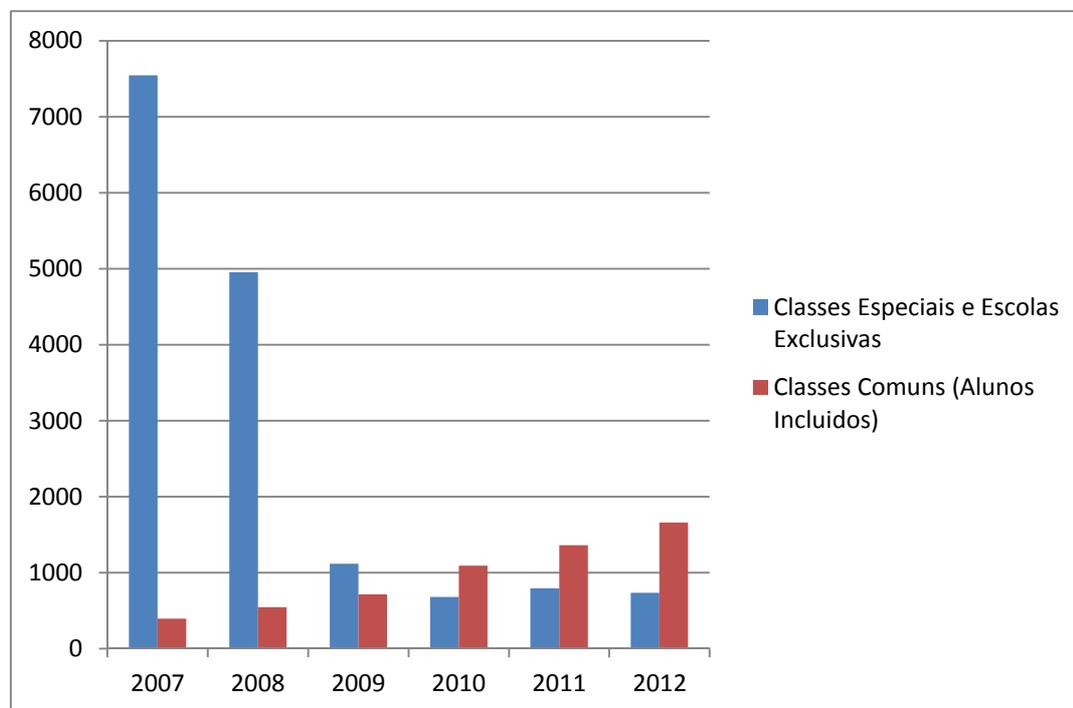
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

No âmbito desta pesquisa, que tem como *locus* uma instituição que oferece os Ensinos Médio e Profissionalizante, é necessário enfatizarmos que o aumento do número de estudantes matriculados com necessidades especiais no Ensino Médio no Brasil passou de 13.306 para 42.499 estudantes no período de 2007 a 2012, e na Educação Profissional de 395 matrículas em 2007, para 1659 em 2012.

Os gráficos a seguir nos permitem interpretar de forma mais clara os indicadores da tabela acima em relação ao aumento percentual do número de estudantes matriculados no ensino profissionalizante e no ensino médio nas escolas exclusivas e nas classes regulares de ensino.

**GRÁFICO 1 – Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas e nas Classes Comuns – Educação Profissional.**

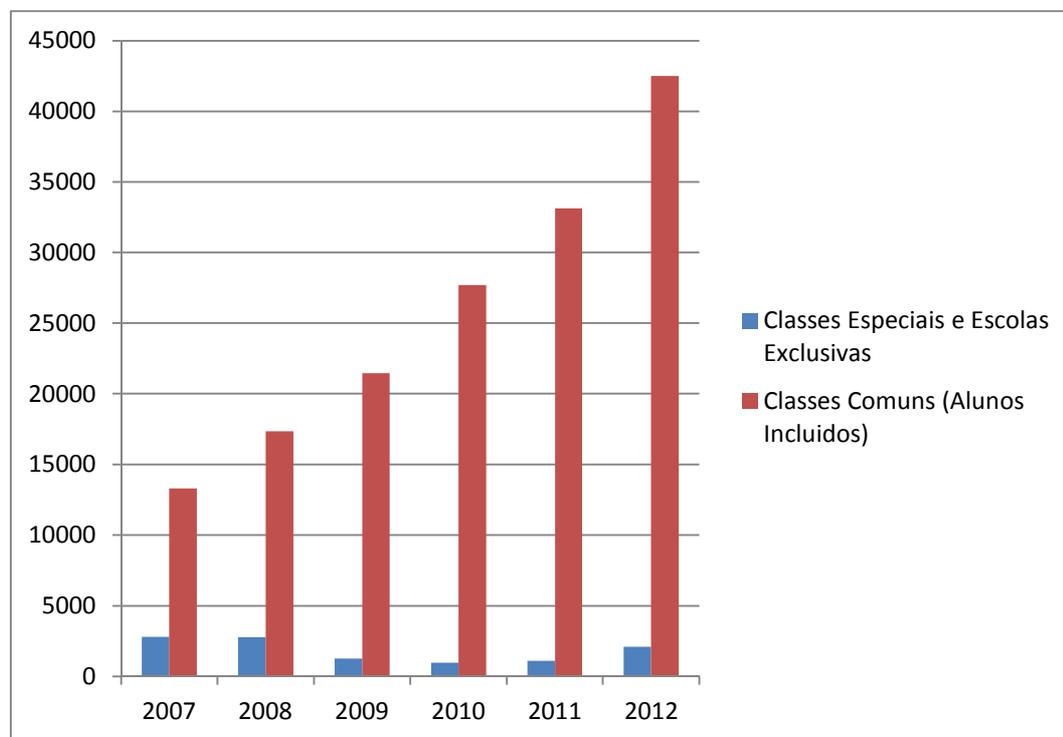


O gráfico revela que as matrículas na educação profissional nas escolas especiais tiveram uma acentuada redução, principalmente no período entre 2007 e 2009, o que pode ter proporcionado um aumento no número de matrículas nas classes comuns. Contudo, o aumento de matrículas nestas classes não se nivela à redução das mesmas nas escolas especiais no período mencionado. Entretanto, a partir de 2010 verificamos uma inversão na procura pela profissionalização dos estudantes com necessidades especiais, que passam a procurar as classes comuns em maior quantidade. Assim, apesar dessas matrículas não se estabelecerem através de números expressivos, revelam mudanças que podem estar alicerçadas nos novos programas propostos pelo MEC para o acolhimento da diversidade.

Cabe ressaltar, que a quantidade de matrículas realizadas em 2012 tanto nas classes especiais quanto nas classes regulares foram inferiores às observadas em 2007.

Mesmo sabendo que o processo ainda se encontra longe de atingir o objetivo de incluir todos os estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, percebe-se que os dados do MEC/INEP registram o avanço ocorrido no país em relação à inclusão na Educação Profissional, modalidade estudada neste trabalho.

**GRÁFICO 2 – Matrículas em Classes Especiais e Escolas Exclusivas e nas Classes Comuns – Ensino Médio.**



Observa-se na tabela um aumento de 330% entre o período de 2007 a 2012 na procura das classes comuns do Ensino Médio pelos estudantes com necessidades especiais.

Isto é um sinal de que a educação brasileira vive um processo de mudança em prol de uma educação mais democrática, mais inclusiva. Contudo, é preciso que medidas e ações inclusivas não se reduzam apenas à matrícula de estudantes com necessidades especiais no ensino regular e profissionalizante, sendo necessário que as instituições de ensino se apropriem das políticas existentes e instituem seus movimentos políticos de democratização *in loco*.

A Lei Federal nº. 11892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica<sup>4</sup>, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com seus respectivos *Campus*, com natureza jurídica de autarquia, e detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, tendo entre suas finalidades e características:

<sup>4</sup> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Os IFs agregaram instituições federais ligadas à educação profissional existentes nos estados da federação, como CEFETs, escolas agrotécnicas, colégios técnicos, etc.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

Entendendo que a formação profissional é uma etapa determinante na vida de qualquer pessoa, acreditamos que no contexto de uma sociedade inclusiva muitas são as possibilidades de inserção social de sujeitos por meio da sua participação no mundo do trabalho, e provavelmente a presença hoje de estudantes com necessidades especiais na educação profissional é uma realidade que tem, como uma de suas bases, programas de apoio a estes estudantes. No âmbito das ações propostas pelo governo federal, que visam à formação desse público e a sua inserção no mundo do trabalho, destaca-se a atual diretriz política de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) pelo Ministério da Educação (MEC) que trouxe significativas mudanças no que se refere ao acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais à escola pública regular.

Assim, a oferta de um atendimento especializado cria as condições de potencialização da educação de estudantes com necessidades especiais, na medida em que atua de forma complementar/suplementar ao trabalho pedagógico realizado nas salas comuns/regulares.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apresentou o programa TECNEP como uma de suas políticas, que visa à inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico, nas instituições federais de educação tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário (MEC, 2009).

Na perspectiva de uma educação para todos, precisamos reconhecer que “(...) há atualmente movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em organizar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (AINSCOW, 2002, p.13).

O programa TECNEP tem como centralidade a *práxis* da Educação Inclusiva, uma vez que regula suas concepções e ações e visam promover uma cultura de inclusão no ensino regular/profissionalizante dos estudantes com deficiências, bem como aqueles que apresentam altas habilidades e condutas típicas. As ações do programa TECNEP estão para além da matrícula do estudante com necessidades especiais, visto que provoca a escola a pensar estrategicamente as condições de acesso, permanência e conclusão do curso.

Institucionalmente, o programa TECNEP tem as suas propostas desenvolvidas por intermédio da implantação dos denominados Núcleos de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Específicas (NAPNEs), que tem como objetivo principal criar na instituição, a cultura da “educação para a convivência” na diversidade e, principalmente, superar as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Mesmo sendo levada a refletir se a implementação do programa TECNEP, como Política pública, tem se constituído como componente efetivo da inclusão dos estudantes com necessidades especiais, cabe enfatizar que no âmbito da nossa pesquisa, que se realizou em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissionalizante, que com o advento da lei Federal nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 optou por não se tornar Instituto Federal, o programa TECNEP não foi implementado. Nesta instituição, o CTUR, tampouco identificamos a criação de um Núcleo de apoio especializado, nos moldes do NAPNE, que é uma política da rede dos IFs.

Desta forma, o CTUR, perceptivelmente, não atende ao objetivo principal do programa TECNEP, que é criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. (MEC, 2009)

Quanto aos desafios existentes em muitas escolas em relação à Educação Inclusiva, Costa e Damasceno (2012, p.28) explicam que:

Os vários obstáculos/desafios evidenciados na afirmação da escola/educação inclusiva podem ser entendidos como reflexos da ausência/escassez de experiências democráticas na escola pública contemporânea, o que muito tem a revelar sobre a concepção de educação e de escola até então possível.

Em vista disso e diante de uma instituição federal de ensino profissional e tecnológico, que se apresenta alienada no contexto das Políticas de acolhimento aos estudantes com necessidades especiais, esta pesquisa objetivou caracterizar o processo de democratização da escola contemporânea brasileira, com ênfase no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências do CTUR, considerando as diretrizes e ações implementadas (ou em implementação) em sua política institucional.

Para isso, nos debruçamos sobre as seguintes questões:

- O CTUR possui estudantes com necessidades especiais em seu corpo discente?
- Existe uma política institucional no CTUR para o acolhimento de estudantes com necessidades especiais? Quais são as diretrizes e ações desta política?
- Existem, no contexto do Projeto Político-Pedagógico da instituição, em suas diversas versões, propostas organizacionais que possibilitem o atendimento às demandas educacionais presentes na diversidade dos estudantes, inclusive dos que possuem necessidades especiais?
- Quais são as propostas organizacionais contidas nos textos dos Projetos Político-Pedagógico do CTUR que evidenciam a preocupação com o atendimento da diversidade dos estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais?

- As experiências vividas pelos professores/gestores, tanto profissionais quanto acadêmicas, têm contribuído para a organização de uma cultura inclusiva no CTUR? De que maneira?
- Existe acessibilidade em seus diversos níveis (física-arquitetônica, didático-pedagógica, curricular) na instituição?
- A formação dos professores/gestores do CTUR tem contribuído para a organização da instituição em relação ao processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais?
- Quais os desafios que o CTUR vem enfrentando em relação à implementação de sua política organizacional com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais e, por conseguinte, à sua democratização?

A reflexão acerca da implementação de Políticas públicas de educação inclusiva em escolas públicas regulares torna-se necessária à medida que refletem o respeito e a realização dos direitos constitucionais dos estudantes com necessidades especiais.

Cabe ressaltar que, para se atender a todos os estudantes e necessário que se estabeleça uma organização pedagógica e educacional que tenha centralidade na diversidade dos estudantes. Pois segundo Damasceno, (2006, p. 55).

Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como podemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?

Damasceno nos leva a refletir que as políticas educacionais inclusivas precisam atuar na perspectiva de aperfeiçoar a educação não somente para os estudantes com necessidades especiais, mas para todos os outros estudantes do espaço escolar, a fim de torná-los indivíduos autônomos e esclarecidos, e por conseguinte, emancipados.

Assim, é preciso que se assuma o desafio de se educar na e para a diversidade, o que pensamos ser possível se os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem resistirem à alienação e à homogeneização que obstam a organização de uma escola e sociedade mais democráticas.

## CAPITULO 1

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A DEMANDA POR DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.**

A reflexão acerca do cenário histórico-político da educação inclusiva torna-se necessária, à medida que se evidencia a emergência da democratização da escola.

Neste sentido, entendemos que uma escola democrática se estabelece à medida que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo neste contexto pais e a comunidade à qual a escola está inserida, tenham o direito de participar criticamente da criação das políticas e programas escolares. Há que se considerar que os indivíduos que deixam de participar do estabelecimento dos cursos/rumos da sociedade, apenas se adaptam plenamente.

De acordo com Adorno (1995, p.142):

Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

Assim, à medida que a escola se organiza a fim de possibilitar plena participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, a escola democrática se consolida e fortalece as bases para que a sociedade se emancipe.

Dessa forma, enfatizamos que as escolas democráticas devem ser marcadas pela participação de todos na elaboração de políticas educacionais que garantam o crescimento pessoal dos seus estudantes como o caminho mais seguro para se alcançar o esclarecimento e desenvolvimento de uma consciência verdadeira, frente à diversidade que se consolida no ambiente escolar.

Em conseqüência a isso Ainscow (1997, p. 14) argumenta que:

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado.

São ações como essas, que preconizam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes no ensino regular, que pretendemos evidenciar nas Políticas públicas que se

estabeleceram no Brasil, dando ênfase neste estudo aos estudantes com necessidades especiais.

Neste contexto, vale destacar que a educação para Adorno (1995, p. 142) não deve ser:

[...] a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas com base em seu exterior. Mas, também não é mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta foi mais do que destacada, mas, sim, a produção de uma consciência verdadeira.

O pensamento de Adorno reforça a ideia de que a educação deve se opor à modelagem, que considera apenas adaptação plena das pessoas. Nesse sentido, a escola deve ser o agente transformador proporcionando o desenvolvimento da consciência verdadeira nos indivíduos que estão dispostos a construir uma escola democrática, alicerce da inclusão de todos os estudantes com ou sem necessidades especiais.

Portanto, o enfrentamento posto neste capítulo é de se refletir sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no cenário histórico-político brasileiro e os caminhos trilhados no processo de organização da escola contemporânea para o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais.

## **1.1 O CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO: DA ESCOLA ESPECIAL À INCLUSÃO ESCOLAR.**

Na sociedade brasileira as primeiras iniciativas em prol da educação especial datam da segunda metade do século XIX, porém essas iniciativas se apresentaram como medidas pontuais, que não tinham como alicerce nenhuma Política pública educacional que assegurasse o atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Foi na época do Império, que o atendimento aos estudantes com necessidades especiais teve seu início, através da criação por D. Pedro II do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constante e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Segundo Mazzota (2011, p. 30):

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Percebemos assim que, a educação especial oferecida neste momento histórico se estabeleceu à margem dos sistemas de ensino vigentes na época, visto que segregavam os considerados menos capazes, mas que precisavam de alguma forma servir ou reproduzir os ideais da sociedade.

Outro exemplo que caracteriza a concepção de educação especial presente nesse momento da história é debatido por Mazzota (2011, p.30-31):

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas ao atendimento pedagógico ou médico - pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na baía, hoje denominado Hospital Juliano Moreira iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Percebemos que muitas das medidas que foram propostas como formas de atendimento aos estudantes com necessidades especiais nem sempre tinham um propósito educacional, visto que os estabelecimentos que se propuseram a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes daquele período trabalhavam com a perspectiva do atendimento clínico e não educacional.

De acordo com Mazzota (2003, p.28) “(...) de 1854 a 1956 observam-se ações para a educação dos então chamados portadores de deficiência no âmbito das iniciativas oficiais e particulares isoladas, e de 1957 a 1993 iniciativas oficiais de âmbito nacional”.

Ou seja, as primeiras iniciativas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais foram divididas em dois períodos. Em um primeiro momento, foram estabelecidas ações isoladas que não se consolidaram como uma Política nacional de atendimento aos estudantes com necessidades, que só se estabelecem em um segundo momento com base em iniciativas de âmbito nacional.

Sobre este aspecto, Damasceno (2010, p. 55) reflete que:

A educação especial, seja oferecida em instituições especializadas ou nas classes regulares, naquele momento histórico, apresenta indicativos de que se constituiu como um sistema a parte, à margem, para os considerados menos capazes. Assim entendida essa modalidade de educação se funda trazendo em si uma concepção de educação segregada.

Neste sentido, observamos na historicidade do processo de inclusão, que é recente o estabelecimento de uma Política pública de educação inclusiva no Brasil. Somente na década de 90 a discussão sobre como tornar inclusiva a educação especial se fortalece através das críticas às práticas de segregação de estudantes com necessidades especiais, que supostamente não tinham condições de acompanhar os estudantes matriculados no ensino regular.

Sobre este fenômeno, Costa (2005, p.26) esclarece:

Sob a justificativa das necessidades especiais dos indivíduos, a instituição, na pessoa de seus profissionais, os rotula, os marca, por intermédio das classificações e os insere entre os muros institucionais. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: excluem de maneira particular essa população.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o processo histórico de inclusão identificamos que é possível superar as condições de estruturação do ensino segregado, que se destinava ao atendimento de estudantes com necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito de todos e que deve ser oferecida sem que exista qualquer forma de discriminação, estabelecendo como um dos princípios para o ensino, em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E em seu artigo 208, inciso III, garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste sentido, a Constituição Federal iniciava um momento favorável à reflexão sobre a segregação em escolas diferenciadas dos estudantes com necessidades especiais, assumindo assim, os princípios da inclusão que, até aquele momento histórico era algo novo, ao instituir que todos devem aprender juntos em um mesmo ambiente. Quanto a isso, Damasceno (2010, p. 62) ratifica que:

[...] a Constituição Federal é clara, em vários artigos e incisos, quanto à legitimação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, coadunando com a proposta de redemocratização social, por meio da organização de escolas comuns/regulares inclusivas.

Neste âmbito, o país entra em um momento de reestruturação das condições de acesso e permanência na escola dos estudantes com necessidades especiais. Sendo assim, é necessário destacarmos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que reforça a Constituição Federal no que diz respeito à ressignificação da educação especial, dando ênfase aos direitos dos estudantes de necessidades especiais de estarem matriculados no ensino regular sem que sejam discriminados.

O texto do ECA, entre outras provisões, estabelece no Art. 5º que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Após a Constituição Federal instaurar um novo tempo para educação especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, abre a década dos anos 90 ressignificando a inclusão de estudantes especiais na escola regular.

É neste cenário de mudanças que surgem convenções e tratados internacionais que reafirmam o direito de todos os cidadãos de viverem as suas diferenças e anunciam tempos mais democráticos.

Adorno (1995, p.29) reforça esta saída da inércia, afirmando que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer

escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam.

Dialogando com o autor, refletimos sobre a urgência de nos libertarmos do passado, mas sem negá-lo, para que possamos, deste modo, entender como se estabeleceram os desafios postos à realidade da escola que precisa se reorganizar a fim de se democratizar para que as barreiras que ainda hoje dificultam a inclusão sejam superadas.

## **1.2 NOVOS/OUTROS CENÁRIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS.**

A concepção de educação inclusiva se fundamenta no direito à convivência não segregada dos estudantes com necessidades especiais. Para tanto, fez-se necessário um longo percurso em termos da implementação de Políticas educacionais consentâneas ao movimento de democratização escolar e social.

Na década de 1990, esses direitos foram reforçados e explicitados com maior clareza em documentos internacionais que abriram portas para a discussão sobre o reconhecimento da diversidade.

Neste sentido, o Brasil faz a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo no momento em que concorda com a Declaração de Jomtien (1990) e se torna signatário da Declaração de Salamanca (1994), que teve como marco principal as discussões sobre os meios pelos quais a atenção educacional de estudantes com necessidades especiais seria estabelecida, proclamando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria

das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No ano de 1996 foi sancionada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup>, nº 9394/96, que foi a primeira LDB a possuir um capítulo dedicado à Educação Especial e prevê em seu Artigo 58, “o atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em classes regulares, sendo oferecidos, quando necessários, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do alunado”. É possível perceber com base na referida lei que mesmo estando o país num movimento de remoção das barreiras que se colocavam à inclusão, foi facultado o ingresso de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, à medida que a mesma propõe que o atendimento às necessidades especiais dos estudantes se daria de forma preferencial. Isto posto, percebemos que algumas barreiras permaneciam escondidas, nos apontando fragilidades conforme o que está descrito no parágrafo 2do citado artigo 58:

§ 2. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O artigo nos leva a pensar na dualidade de intenção, quando abre parênteses, para que, dependendo da necessidade, o atendimento educacional se estabeleça fora das classes de ensino regular. Sobre este aspecto Adorno (1995, p. 122) afirma que “De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação”. Ou seja, no mesmo caminho onde encontramos aporte para inclusão dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular nos deparamos com entroncamentos que dificultam a permanência desses estudantes neste ambiente.

Neste contexto, outro ponto que merece destaque é a Conferência da Guatemala (1999), que surgiu de um acordo internacional aprovado pelo Congresso Nacional, através do Decreto nº 13.956, de 8 de outubro, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras<sup>6</sup> de Deficiência, e teve como objetivo colocado no seu artigo II “(...) eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

---

<sup>5</sup> Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada LDB, é uma lei derivada da Constituição Federal, que fará, a partir de 1997, o conserto (correção social) e o concerto (sintonia internacional) da terminologia "portadores de deficiência" para "educandos com necessidades educacionais especiais".

<sup>6</sup> Portadoras, quando for utilizada neste estudo, se refere a pessoas que possuem necessidades especiais, considerando o momento histórico anterior a Portaria nº. 2.344, de 3 de novembro de 2010, que previu em seu Art. 2º, “Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I - **Onde se lê** "Pessoas Portadoras de Deficiência", **leia-se** "Pessoas com Deficiência".

O Plano Nacional de Educação/CNE/2000, aprovado pela Lei Federal nº. 10.172, foi constituído como o momento histórico-político em que se reafirmava que os estudantes com necessidades especiais deveriam frequentar o ensino regular. Este dispositivo preconizava que:

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. [...] Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Esse reconhecimento, de que os estudantes com necessidades especiais deveriam se escolarizar com outros estudantes sem tais necessidades, em uma mesma escola para todos, também foi o tema da Declaração de Salamanca, documento que inspirou significativas mudanças no sistema educacional brasileiro, onde é afirmado:

[...] o princípio fundamental de escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. (UNESCO, 1994, p.11-12)

O documento enfatiza que todos os estudantes devem aprender juntos, num mesmo ambiente escolar, independente das suas características individuais, e que as ações educativas precisam estar alicerçadas na troca, na colaboração e compartilhamento entre as diferentes subjetividades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 8º, determinou que:

[...] a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Entretanto, o dispositivo legal citado afirma que, em alguns casos a educação especial pode substituir os serviços educacionais da escola regular, o que estabelece a não observância dos aspectos postos pela inclusão de forma articulada.

Em 2002 a Resolução CNE/CP, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirmando no Art. 2º, que:

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:

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

Verificamos que alguns princípios que orientam a formação do professor deverão ser considerados, à medida que este, além de ter o domínio dos conteúdos, precisa estar preparado para lidar com a diversidade humana presente em seus estudantes.

Cabe ressaltar que inúmeras pesquisas (COSTA, 2004, 2005, 2007; DAMASCENO, 2010; GLAT, 2007) têm enfatizado a necessidade de se dar mais atenção à formação dos professores como um dos pilares para inclusão de estudantes com necessidades especiais.

No final de 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, propôs que se promovesse a transformação dos sistemas educacionais atuais em sistemas educacionais inclusivos, através da capacitação de gestores e professores. O desenvolvimento deste Programa ocorreu a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (cujas atribuições são atualmente respondidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI) e municípios que passaram a realizar convênios, assumindo o programa como pólos de disseminação para sua localidade e região de abrangência.

Para os municípios conveniados como pólos, o programa solicitava, dentre outras ações, a realização de um diagnóstico situacional do município quanto aos serviços e atendimentos realizados pela educação especial, definição de metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos referentes às ações de disseminação de uma política inclusiva e a inserção da política de educação inclusiva no Plano Municipal de Educação (BRASIL 2004)

Seguindo neste contexto, o Decreto nº 5296, de 2004, que regulamentou as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando outras providências, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, visando assegurar as condições de acessibilidade arquitetônicas, urbanísticas, de transportes, de comunicação e informação e destacou a importância das ajudas técnicas como área de conhecimento.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Ainda em 2005, o MEC, juntamente com a UNESCO, estruturou um programa de atendimento a pessoas com altas habilidades, com o objetivo de atender a demanda em âmbito nacional, oferecendo formação e orientação para a instalação dos primeiros NAAH/S – Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse movimento legal, em 2008, foi aprovada, por emenda constitucional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Cabe aqui dar destaque ao seu Art. 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...]

1. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

A convenção foi o primeiro dispositivo produzido em âmbito internacional incorporado à Carta Magna. Um avanço na luta pelos direitos dos estudantes com necessidades especiais é materializado com a referida convenção, vistos que estes não podem ser excluídos do sistema educacional considerando as suas características.

Outro marco na historicidade da educação especial foi a promulgação no ano de 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), que atualmente é a referência legal sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes comuns das escolas públicas no Brasil estabelecendo, que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (p. 15):

O destaque que é dado ao texto da referida política enfatiza as mudanças que devem alicerçar o desenvolvimento da educação inclusiva, para que a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola não mais como uma modalidade que se justapõe ao ensino regular, mas sim como uma modalidade transversal os níveis e outras modalidades de ensino, disponibilizando para isso os recursos necessários à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Identificamos tanto no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quanto na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que um longo caminho foi percorrido no processo de democratização escolar.

O Decreto 6571/08, foi um dos instrumentos que auxiliou a efetivação da democratização da educação inclusiva, visto que, o chamado Atendimento Educacional Especializado<sup>7</sup> (AEE) estava previsto em seu texto. Para que esse atendimento fosse garantido o mesmo deveria ser oferecido no turno oposto ao do ensino regular a fim de complementar ou suplementar o ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) teve junto ao Decreto nº. 6571/08 as garantias para sua implantação.

No artigo 3º do referido decreto é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na Educação Básica quanto na Superior por meio das seguintes ações:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

---

<sup>7</sup> Conforme o decreto nº. 6571/08, “O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Com o objetivo de orientar a implementação do Decreto nº. 6.571, em 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução Nº. 4 CNE/CEB, onde fica definido no seu art. 4º o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o Projeto Político- Pedagógico da escola, através do envolvimento e da participação da família, e ser realizado em articulação com as demais Políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

Em 2010, foi enviado pelo governo federal ao Congresso o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), que deve vigorar de 2011 a 2020. Estão contidas neste PNE dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Tanto as metas quanto as estratégias contemplam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como os estudantes com necessidades especiais/específicas.

O PNE prevê em sua meta 4<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Até o momento de conclusão deste estudo, tramitavam na Câmara dos deputados uma série de alterações ao Projeto de lei que originará o próximo Plano Nacional de Educação, ainda não concluído, com destaque para a coexistência de sistemas paralelos de ensino: escolas especiais e inclusivas.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais são metas mencionadas ao longo do projeto, bem como o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral.

Em maio de 2012, um possível retrocesso à inclusão foi proposto, com a reformulação do texto<sup>9</sup> da meta 4 que se for votado e sancionado passara a prever que:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

Nestes termos, a meta em questão, além de emergir termos superados, como a da integração, abre a possibilidade para o atendimento apenas em classes, escolas ou serviços públicos comunitários a estudantes para os quais não seja possível a inclusão em escolas regulares, o que caracteriza um retrocesso para a educação.

Em novembro de 2011, mais um possível atraso à inclusão foi proposto, com a publicação do Decreto 7611/2011 que revoga o Decreto 6571/2008. Em seu Art. 8º, que inclui e dá nova redação ao Art. 14 do Decreto 6253/2007, o texto diz:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em *classes especiais* de escolas regulares, e em *escolas especiais ou especializadas*. (grifos nossos)

Desta forma, o novo decreto permite que escolas especiais ofereçam a educação, ou seja, que sejam espaços segregados de escolarização regulamentados por lei. Isso significa que elas poderão substituir a escolarização em classes comuns de escolas regulares, fato já superado no nosso país. Além disso, poderão receber duplamente pela matrícula do aluno na escola especial e no AEE.

Pensando sobre o panorama histórico-político do atendimento educacional oferecido aos estudantes com necessidades especiais, não podemos ignorar que estamos suscetíveis a reprodução de práticas que alicerçam a segregação.

---

<sup>9</sup> No momento da formulação desse trabalho a reformulação do texto da meta 4, estava para ser votada.

Assim, essa análise, considerando o pensamento de Adorno (1995, p. 49), nos permite afirmar que:

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.

Neste sentido, temos que nos debruçar sobre a reflexão crítica de que as políticas, materializadas em diversos dispositivos legais, por si só não garantem a superação dos desafios postos pela inclusão, visto que, não estamos livres da reprodução de práticas excludentes que nos distanciam da emancipação. Damasceno (2010, p.70) nos leva a refletir sobre essa questão ao afirmar que:

Toda essa construção histórico-política, da educação especial realizada nas instituições especializadas à inclusão no sistema regular de ensino, revela que um extenso caminho foi percorrido. Mas, nem por isso os desafios à efetivação das previsões legais que garantem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, deixaram de existir uma ambiência fértil e plural para seu desenvolvimento biológico, intelectual, psíquico e social.

Sobre esse aspecto, dos desafios à inclusão Adorno (1995, p.48) destaca que “(...) a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao indivíduo, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu, proporcionado assim a necessária resistência à reprodução da segregação”.

Por mais que analisemos o momento social, político e cultural como próprio para o acolhimento às necessidades especiais é preciso pensar que, não estamos imunes à reprodução de práticas e concepções que estão alicerçadas na exclusão.

E como um exercício para o esclarecimento, que é a base para uma formação crítica, este estudo propõe não só questionar os desafios que a escola comum/regular vem enfrentando em relação à implementação de sua política organizacional com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais e, por conseguinte, à sua democratização. Mas, propor o enfrentamento-crítico capaz de eliminar os efeitos do passado que ainda perduram em nossa sociedade, portanto com efeitos na escola contemporânea.

## CAPÍTULO 2

### ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA REFLEXIVO-CRÍTICA

A educação inclusiva vem promovendo debates em todos os espaços da sociedade, à medida que vem se fundamentando e se legitimando nos movimentos em prol do reconhecimento e afirmação das diferenças.

Abordada em documentos das Políticas educacionais nacionais e mundiais, que apontam numa mesma direção, propõe que oportunidades e diferenças são valores que não se separam, e reconhece o direito de todos os estudantes de compartilhar o mesmo espaço na escola regular, sem que existam discriminações de qualquer natureza.

É nessa perspectiva que a educação inclusiva fundamenta a organização da educação especial e rompe com a segregação de estudantes com necessidades especiais em ambientes homogeneizadores.

Assim, destacamos o pensamento de Costa (2001, p.91) ao afirmar que:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Alicerçada no pensamento da autora, entendo que para a democratização da escola ocorrer é preciso que se criem/implementem estratégias educacionais que sejam capazes de atender as demandas educacionais e pedagógicas de todos os estudantes.

E com este propósito, com base na reflexão proposta por Theodor W. Adorno, em diálogo com Hellmut Becker, apresentamos a sua concepção sobre educação.

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas *a produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Percebemos assim, que com relação à educação, que precisa ser democrática para que se possa afirmar inclusiva, Adorno se contrapõe criticamente à condição de adaptação às situações que nos impedem de nos tornarmos autônomos e esclarecidos. Assim, precisamos

entender que medidas apenas adaptam os estudantes com necessidades especiais ao ambiente escolar, ou seja, os integram e não incluem.

Seguindo nesse pensamento que relaciona a democratização da escola com a não adaptação, Becker (ADORNO, 1995, p. 144) reflete que:

Quando há pouco chamei a educação de um equipar-se para orientar-se no mundo, referia-me então a esta relação dialética. Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo.

Fica evidente no pensamento de Becker que a adaptação por vezes torna-se necessária à sobrevivência. Entretanto, se for considerada somente a dimensão adaptativa como estratégia para a educação, nos colocamos no caminho inverso à emancipação do indivíduo e a democratização da escola, à medida que impedimos a construção de uma consciência autônoma.

Neste sentido, Adorno (1995, p.143) concorda com Becker ao afirmar que:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. (...) No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.

Podemos observar que Adorno se contrapõe criticamente à condição de adaptação à situação vigente. Dessa forma, fica evidenciado que pensar a democratização da escola para a aceitação da diferença é enfatizar o sentido político da educação na produção de uma consciência verdadeira.

Dessa forma, Adorno (1995, p. 151) enfatiza que:

Mas aquilo que se caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação.

Neste sentido, é preciso que se reflita de forma crítica sobre a articulação da organização da escola para aceitação das diferenças, à medida que as trocas de experiências nos permitem aprender/aprender/compreender outras formas de ser e estar no mundo.

Quanto a isso, Becker (Adorno,1995, p.170) afirma que:

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e, por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente [...].

Neste contexto, Becker enfatiza o que há muito vem sendo considerado nas Políticas de inclusão escolar: uma oferta educacional que atenda às necessidades individuais de todos os estudantes e favoreça a emancipação através da interação entre as diferentes subjetividades presentes num mesmo ambiente escolar.

E para nos tornarmos emancipados, no sentido mais genuíno da palavra, Adorno (1995, pg. 181) considera que precisamos “começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo”.

Assim, entendemos que a escola deve se preparar para acolher as diferenças, independente de quais sejam estas, que, cotejada criticamente nas palavras de Adorno (1995, p. 119) “Auschwitz não se repita”, esse é o enfrentamento que está posto a democratização da escola contemporânea. É neste sentido que a escola deve pensar em direcionar seus esforços, em prol da construção de uma educação que emancipe. Assim, de acordo com Damasceno (2010) “Pensamos que por intermédio dos Projetos Pedagógicos escolares estas ações podem ser materializadas na escola possibilitando assim a constituição de um trabalho pedagógico democrático”.

Ou seja, é preciso que se viabilize uma política de organização da escola através de propostas que priorizem o convívio com as diferenças. Quanto à efetivação dessas propostas Becker (Adorno, 1995, p.180) esclarece que:

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na pratica ainda falta a nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.

Dessa forma, somos levados a pensar sobre a existência ou não de propostas inclusivas nos Projetos pedagógicos das escolas, que enfatizem o atendimento as demandas estudantis presentes na diversidade, inclusive as educacionais dos que possuem necessidades especiais. É exatamente sobre esse aspecto que se fundamentam as questões deste estudo, que problematizam a necessidade de se refletir a política organizacional escolar como

possibilidade de enfrentamento à barbárie excludente que ainda está presente nas instituições de ensino.

Barbárie esta, que sobre a visão de Adorno, refere-se aos fatores e situações sociais que contribuem para a violência, que aqui para nós se apresenta como a exclusão dos que são considerados “menos” aptos a participar do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a luz do pensamento de Adorno, entendemos que qualquer tipo de atitude que não leve em consideração as diferenças individuais que todos trazemos, torna-se barbárie.

Neste sentido, Adorno afirma que é preciso desbarbarizar a escola democratizando-a. Não podemos mais pensar em espaços de aprendizado na qual temos que nos adaptar, pois “Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie”. (ADORNO, 1995, pg. 155).

Entretanto, para que esse processo de desbarbarização educacional seja significativo, a formação dos professores que irão atuar com a educação inclusiva, também precisa ser considerada, à medida que são estes professores que devem superar o isolamento na sala de aula e as restrições do ambiente escolar para se dedicar à reflexão das relações que terá que estabelecer com seus estudantes frente à diversidade existente.

É por essa razão que Adorno (1995, p. 183) salienta que:

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Dessa forma, os desafios destacados por Adorno, no sentido de evitar que Auschwitz se repita, nos levam a refletir que os professores e toda equipe escolar (gestores, supervisores, orientadores, coordenadores e demais integrantes da escola) precisam considerar que o momento histórico-político da escola contemporânea brasileira afirma a superação da segregação e caminha democraticamente à inclusão das diferenças.

Nesse contexto, para que se atendam as necessidades especiais dos estudantes é fundamental uma ação coletiva de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, enfatizamos a importância deste estudo que contribui para a revelação das causas da segregação ainda presentes na escola pública brasileira, o que é essencial para a democratização educacional e social, uma vez que eliminadas as causas da exclusão também se eliminam suas consequências.

Com o apresentado até então, pensamos que além das metas que são estabelecidas para que o atendimento às necessidades especiais dos estudantes se efetive, é necessário que se caracterize/compreenda as políticas institucionais implementadas neste momento histórico pela escola pública brasileira, materializada em diretrizes e ações organizacionais no ambiente

escolar, o que poderá revelar o atual estágio de democratização da educação, e quiçá, da sociedade deste país.

## **2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS.**

Uma escola democrática precisa propor caminhos que respondam aos desafios atuais da nossa sociedade, para a qual significativas mudanças científicas e tecnológicas impõem novas exigências às relações humanas, educativas, sociais e profissionais. Em tal cenário, a educação profissional, que no passado foi uma proposta destinada às classes menos favorecidas, hoje pode auxiliar a responder as demandas que se apresentam aos estudantes, à medida que pode colocá-los no mundo do trabalho, colaborando assim para a democratização entre o que ele aprende na escola e seu projeto pessoal e profissional de vida. Neste sentido, Adorno corrobora o papel da educação no processo de emancipação do indivíduo.

Esta possibilidade deriva, principalmente, da transformação do ensino profissionalizante em complementar ao Ensino Médio, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96. A separação entre curso técnico e Ensino Médio regular propõe que a profissionalização se estabeleça sem qualquer perda à formação dos estudantes, desta forma se pressupõe que é possível aliar a bagagem intelectual à indispensável formação ética e humana, o que pode contribuir para o desenvolvimento permanente da capacidade de entender o que ocorre no mundo.

No entanto, em um diálogo com Adorno (1995, p. 180), Becker nos alerta sobre o comportamento autônomo que aqui pode ser comparado à formação profissional à qual nos referimos:

Como alguém que trabalhou como contador e se tornou supérfluo pela introdução das máquinas correspondentes, devendo passar por uma preparação educacional como preparador, é necessário que não aprenda apenas o que deverá fazer, mas receba também outra perspectiva de orientação, uma outra dimensão de pensamento. Para isto seria necessário, por exemplo, aprender possivelmente uma outra língua, mesmo sem necessitá-la, pois deste modo se desenvolve um outro plano de experiência. Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda a nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.

Se o início da formação profissional no Brasil registra decisões especialmente reservadas a “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que marcou o seu percurso enquanto modalidade de ensino, hoje, uma das condições para o acesso ao mercado é, justamente, ter boa formação profissional.

Contudo, cabe enfatizar que ter uma boa formação, não é orientar exclusivamente o estudante para a produção ou programação de máquinas, isto é alienar, é preciso oportunizar que o estudante identifique a existência das diversas possibilidades de trabalho que um curso técnico pode lhe possibilitar.

Sobre isto Adorno (1995, p 151) propõe que:

(...) a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.

Neste ambiente, mesmo considerando que o ensino profissionalizante por vezes parece estar se estabelecendo de forma elitista, segregando os que por algum motivo são considerados menos aptos ao trabalho, a inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino profissionalizante é um dos caminhos que precisam ser estabelecidos para que estes possam ter acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, além do domínio de um determinado fazer, a compreensão do processo produtivo e a valorização da cultura do trabalho. Pressupomos assim, que a educação profissional pode contribuir para a formação e para criação de caminhos que tornem os estudantes com necessidades especiais emancipados.

Entretanto, não basta ensinar a maneira mais eficiente de se adaptar ao meio, é preciso oferecer condições para o surgimento de uma consciência crítica e emancipatória.

Nesta perspectiva, Damasceno (2006, p.58) afirma que:

(...) é possível pela educação possibilitarmos uma formação emancipatória, desde que se tenha clareza desse objeto e dessa possibilidade. Se o processo educacional encontra-se obscurecido quanto suas às orientações emancipatórias, os sujeitos participantes do processo – professores e estudantes, deficientes e não deficientes, é que deverão, pela crítica reflexiva, instância possível de resistência à barbárie, resistir à sua reprodução e manutenção.

Assim, mesmo reconhecendo que a primeira etapa da educação profissional é a formação inicial, o processo de ensino e aprendizagem traz novas demandas ao professor. Neste sentido, um processo de formação contínua e permanente para estes profissionais é fundamental, principalmente para o profissional que atua em instituições públicas, considerando que muitas são as questões as quais ele enfrenta todos os dias: com os estudantes, com a organização da escola, com os processos de gestão, com as condições de trabalho, com a relação com a comunidade, com a política educacional, enfim, questões que geram necessidades, dificuldades e expectativas diferenciadas.

Neste ambiente, Adorno (1995, p. 139) nos propõe refletir sobre “para onde a educação deve conduzir?” É inegável que a principal tarefa da escola é desenvolver nos estudantes autonomia para pensar e tomar decisões, o que significa ir muito além da função reprodutora de formas e de conhecimentos preestabelecidos.

Assim, a escola de hoje precisa oportunizar o acesso aos conhecimentos necessários que o indivíduo precisa para a vida. É da maior importância que os estudantes com necessidades especiais tenham a possibilidade de realizarem cursos profissionalizantes com todos os apoios necessários às suas especificidades de aprendizagem. Tal mudança possibilitará que estes estudantes se incluam no mundo do trabalho, de maneira integrada e flexibilizada, em consonância com as exigências da hodierna sociedade do conhecimento, onde a (in)formação é a força motriz do desenvolvimento.

## **2.2 POSSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Atualmente, a prática pedagógica das escolas exige reflexões e revisões que excluam qualquer postura acrítica e redimensionem a ação educativa no cenário político e no próprio discurso educacional, pois ambos são o alicerce do trabalho escolar.

É nesse contexto que a educação precisa repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de reestruturação das instituições escolares. Essas transformações que ocorrem no cenário sócio-econômico brasileiro, enfatizando aqui a urgência de se democratizar, com ênfase neste estudo ao processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, colocam nas mãos das escolas a responsabilidade de organizar o seu trabalho numa perspectiva de construção na qual os participantes do processo de ensino e aprendizagem tornam-se sujeitos capazes de interferir conscientemente nos objetivos e nas práticas educativas, no futuro da escola, da comunidade e da sociedade.

Quanto a isso, Adorno propõe a reflexão sobre a interrogativa:

À pergunta é vivemos em uma época esclarecida?" Kant respondeu: 'Não. Mas certamente vivemos numa época de esclarecimento' [...] ele determinou a emancipação [...] não como uma categoria estática, mas dinâmica [...] hoje isso se tornou muito questionável, face à pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, pela própria organização do mundo [...].

Neste sentido, para se enfrentar todas as demandas que surgem quando é preciso estabelecer diretrizes que sejam capazes de oferecer respostas não só às necessidades educacionais especiais de alguns estudantes, mas a de todos que pertencem a uma instituição de ensino tecnológica, que busca intensificar a qualificação técnica e cultural dos seus estudantes, como está explícito no PPP do *lôcus* desse estudo, entendemos que para que todos os estudantes, independente de suas características individuais, possam enfrentar os novos desafios do mundo do trabalho é preciso que se (re)estrua o Projeto Político Pedagógico da instituição de forma dinâmica, para que se estabeleça as diretrizes para que um ensino de qualidade também seja oferecido para os jovens com necessidades especiais.

Segundo Libâneo, o PPP é político e pedagógico ao mesmo tempo:

É político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em

que vive. É pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que norteia e leva a escola a alcançar seus objetivos. (2004, p. 23).

O PPP pode ser para a escola uma via de emancipação em relação à educação, quando assumido como um movimento político e pedagógico. Assim, o PPP é uma possibilidade construída para e pelo coletivo da escola, haja visto que é preciso ter claro onde se pretende chegar em relação à educação oferecida aos estudantes, por intermédio da organização do trabalho escolar como um todo, considerando a transformação da realidade social, econômica, política, consentaneamente às mudanças internas da organização escolar e suas relações com as transformações mais abertas.

Assim é importante que o PPP seja entendido na sua totalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para a democratização da escola. Isto significa resgatar a escola como espaço onde os estudantes precisam estar apoiados para que a escola cumpra seu papel: socialização de saberes e fazeres historicamente acumulados pela humanidade.

Quando a escola é capaz de construir, implementar e avaliar a sua proposta pedagógica coletivamente, ela propicia uma educação de qualidade, exercendo a sua autonomia pedagógica, conforme trata o artigo 14 da Lei nº. 9394/96, que preceitua sobre a questão democrática do sistema de ensino público, conforme os incisos I e II:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Quanto mais ampla for a participação de diferentes agentes no processo de construção do projeto, mais ampla pode se tornar essa autonomia e mais amplo pode ser o debate sobre questões que precisam estar contempladas no PPP, com vistas à instituição de uma educação democrática.

Desta maneira, após realizarmos a análise do PPP do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) percebemos a necessidade e a importância de se reestruturar o mesmo, visto que a versão vigente não contempla questões como a inclusão de estudantes com necessidades especiais, que deve ser reconhecida como direito, porém não só no discurso e ações isoladas, sem que estejam documentadas.

De acordo com Costa (2007) e Damasceno (2006), estudantes com necessidades especiais estão sendo matriculados em escolas regulares sem que suas diferenças sejam consideradas. Nesse sentido, o CTUR é uma instituição de excelência/tradição, que precisa se posicionar sobre a construção de um planejamento que acolha as demandas pedagógicas e educacionais de todos os seus estudantes e supere a segregação.

Sobre isto, Adorno (1995, p. 142) enfatiza que o processo de educação precisa superar:

[...] a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas com base em seu exterior. Mas, também não é a mera

transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta foi mais do que destaca, mas sim, a produção de uma consciência verdadeira.

Assim, defendemos que ações que estejam direcionadas à inclusão de estudantes com necessidades especiais se tornem questões documentadas no PPP do CTUR, e que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem participem da elaboração dessas questões, ressaltando assim a importância de uma gestão democrática e participativa.

Contudo, entendemos que em toda e qualquer mudança deve-se levar em consideração a realidade física/arquitetônica, pedagógica e curricular em que se insere a instituição de ensino.

Vale ressaltar que, a reestruturação de um PPP é um processo de aprendizagem, onde se alternam momentos ricos de estudos com outros de conflito, experiências e maturidade na condução do processo, visto que a diversidade de ideias impõe questões também diversificadas na elaboração de um novo/outro PPP. Segundo Libânio (2004)

A escola que consegue elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto político-pedagógico dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção e de envolvimento de toda comunidade escolar (p. 152-153).

A importância do PPP, portanto, pode refletir a identidade da instituição e a direção na qual ela vai caminhar. A forma como é elaborado contribui para a efetivação do processo de democratização da escola. Assim, o PPP é um instrumento que a escola constrói de forma coletiva com a participação da comunidade escolar interna e externa, em busca de um caminho que a levará à realização de um ensino de qualidade. Contudo, entendemos que o mesmo por si só não resolve os problemas da escola sem que haja compromisso dos envolvidos no processo de ensino.

Pensar na reestruturação de um projeto de educação implica pensar na qualidade do ensino e no tipo de cidadão, e sua correlata concepção de cidadania, que o colégio quer formar. O PPP é antes de tudo uma direção para a instituição, já que esta precisa ter claros os objetivos que se pretende alcançar com seus estudantes, considerando as suas diferenças, comunidade e sociedade.

Assim, para que estudantes com necessidades especiais sejam bem vindos ao CTUR, propomos uma reflexão sobre a realidade em que este estudante estará inserido, numa visão para além dos muros da escola, visto que um colégio profissionalizante prepara de forma plural para a vida e para o trabalho.

### CAPÍTULO 3

#### **CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL DO RIO DE JANEIRO (CTUR): DIMENSÕES REFERENTES À INCLUSÃO**

Nesse estudo nos debruçamos sobre a realidade do processo de democratização do Colégio Técnico da UFRRJ que está localizado na BR 465 - km 8 - S/Nº - Seropédica – RJ.

Esta instituição foi criada em 1972 pelo Estatuto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, tendo o seu o funcionamento efetivo a partir de 1973. Contudo, a origem desse Colégio foi marcada em 1943 quando foi criado o “aprendizado agrícola” pelo Decreto-Lei nº. 5408, de 1943, que determinou sua instalação junto à sede da Escola Nacional de Agronomia, localizado em Seropédica, atual sede da UFRRJ. Nessa ocasião, o Aprendizado Agrícola fica subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 12 de maio de 1944 um ano após sua criação, a instituição recebeu seu nome, pelo Decreto Presidencial nº. 6.495, de, passando a se chamar Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Neste mesmo ano, pelo Decreto 16.787, de 11 de outubro de 1944, que aprovou o Regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas (CNEPA), vinculado ao Ministério da Agricultura, o colégio passa a funcionar em regime especial de colaboração com a Universidade Rural.

Com o decreto Presidencial 36.862, de 04 de fevereiro de 1955, passa a se chamar Escola Agrotécnica, mantendo o nome Ildefonso Simões Lopes. A Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes teve seus laços com a Universidade Rural bastante fortalecido e, pelo Decreto presidencial 50.133, de 26 de janeiro de 1961, manteve sua vinculação a essa instituição de ensino superior. Pouco depois, em 1963, com a aprovação do estatuto da Universidade Rural do Brasil, pelo Decreto do Conselho de Ministros nº. 1984, de 10 de janeiro de 1963, teve sua denominação modificada para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e constava como vinculado a essa universidade.

Além do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, também compunham a Universidade Rural outras instituições de ensino médio: o Colégio Técnico em Economia Doméstica (CTED) e o Colégio Universitário. O Colégio Universitário foi extinto em 1969, e as duas instituições de educação profissional de nível médio se juntaram. Com a aprovação do novo estatuto da UFRRJ, em 1972, após a Reforma Universitária instituída pela Lei nº. 5540/68, surgiu o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). Essa nova instituição englobou os dois cursos profissionalizantes de nível médio que havia em cada um dos colégios: o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica. Não havia nenhum curso propedêutico em nenhum dos colégios de origem. O Ensino Médio passou a funcionar a partir de 1988. Em 2001, o curso de Economia Doméstica foi substituído pelo Curso de Hotelaria e o curso de Agropecuária passou a ser curso de agropecuária orgânica.

Hoje, 2013, o CTUR é um estabelecimento de educação profissional, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pertencente à Rede Federal de Educação

Profissional Científica e Tecnológica, conforme o anexo III da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Neste momento o CTUR oferece cinco cursos: Ensino Médio, Agroecologia, Hospedagem, Meio Ambiente e Agrimensura, além de dois cursos de qualificação profissional na modalidade PROEJA-FIC, em Agroindústria e Hotelaria.

O Ensino Médio, propedêutico, é oferecido no turno da manhã. Os cursos de Agroecologia e Meio Ambiente são oferecidos em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e em concomitância externa. O curso de Hospedagem é oferecido em concomitância interna e externa e o de Agrimensura na modalidade subsequente.

O currículo do Ensino Médio é composto de Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, ambas integrando e articulando a vida cidadã com as três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ, o CTUR “tem um sistema de ingresso através de concurso público e a qualidade de seus cursos tem sido comprovada pelo significativo número de egressos que logram aprovação nos concursos vestibulares para ingresso nas universidades públicas do estado” (UFRRJ, 2006, p.18). Esta instituição de ensino técnico, desde a sua origem, tem elaborado suas propostas educacionais com objetivo em oferecer educação geral e técnica que despertem no cidadão a possibilidade de se posicionar de forma consciente e autônoma diante da sociedade (GAMA, 2005).

Mas, quando procuramos em seus documentos questões que alicercem a inclusão de estudantes com necessidades especiais no ambiente de aprendizado da instituição, percebemos que hoje o ingresso desses estudantes se dá de forma improvisada, uma vez que as estruturas física e arquitetônica, curriculares e didático-pedagógicas não atendem às necessidades específicas destes estudantes, como debateremos adiante.

Inicialmente, por meio de diálogos estabelecidos com a coordenação pedagógica, foi constatado que no ano de 2013 a instituição não possui estudantes com necessidades especiais, pelo menos objetivamente identificados. Contudo, o último estudante matriculado na instituição que possuía alguma necessidade, segundo relato da atual coordenadora, não teve a sua permanência garantida pela instituição.

Cabe aqui destacar que, o CTUR é uma escola de Educação Profissional, cujos desafios para inclusão esbarram nas especificidades de seus cursos e na oferta insuficiente de apoio pedagógico especializado, uma vez que a instituição não possui um núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas é uma proposição da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC), através do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TECNEP). O objetivo da iniciativa é consolidar uma política de educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino, atendendo o propósito da inclusão escolar, atuando diretamente no contexto escolar, disseminando conceitos, divulgando experiências e sensibilizando as comunidades escolares para a questão das necessidades específicas.

Neste sentido, enfatizamos que, sendo o CTUR uma instituição de Ensino Médio e Profissionalizante, vinculada à uma Universidade Federal, que produz conhecimento na área de educação inclusiva, sendo reconhecida nacional e internacionalmente, o colégio precisa garantir e efetivar as condições para o acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes com necessidades especiais.

No que diz respeito ao aspecto legal da inclusão dos estudantes com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 17º, determinou que:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

Neste âmbito, entendemos que os enfrentamentos postos à inclusão de estudantes com necessidades especiais, no contexto de uma instituição que oferece o ensino profissionalizante, se intensificam à medida que todas as condições necessárias para o acesso, permanência e sucesso desses estudantes devem estar postas, pois do contrário não poderia afirmar que há oportunidades de aprendizagem para os estudantes da instituição, considerando seus diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem.

Sobre isto, nos afirma Costa (2007, p.28) que:

Na perspectiva da concepção da inclusão, o acesso à escola pública e a permanência nela dos alunos com necessidades educacionais especiais dependem da organização de escolas democráticas e de formação de professores para a autonomia.

Assim, debatemos aqui sobre uma instituição que precisa considerar o enfrentamento de se oferecer uma educação de qualidade para todos os seus estudantes, com ou sem necessidades especiais. Neste sentido, é preciso reconhecer que mudanças significativas nas suas estruturas, sejam didático-pedagógicas e/ou na sua arquitetura, a fim de permitir a identificação das necessidades dos seus estudantes, dos seus professores e da instituição, e neste caminho, refletir e construir propostas que atendam às necessidades encontradas, não se fazem em um curto período de tempo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 1998), em todos os locais de ensino os currículos deverão ajustar-se às condições do estudante com necessidades especiais. Cabe aos estabelecimentos de ensino a organização e a operacionalização dos currículos escolares, em seus projetos pedagógicos, incluir disposições necessárias para o atendimento às necessidades especiais dos alunos.

Desta forma, torna-se necessário criar oportunidades de aprendizagem para estudantes com necessidades especiais, o que significa atender suas demandas educacionais e pedagógicas, que constituem, por assim dizer, “pré-requisitos para o processo ensino-

aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (FERNANDES, ANTUNES & GLAT, 2007, p. 53).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.20) que:

[...] cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva [...] Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

Assim, percebemos que dentro de uma perspectiva inclusiva é necessário que se assumam as diferenças existentes dentro do espaço escolar, para que as estratégias pedagógicas que devem auxiliar a busca pelo conhecimento não se tornem medidas pontuais que justapõem a educação especial ao ensino regular.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.10)

Dessa maneira, para que exista o desenvolvimento da educação inclusiva, onde a proposta pedagógica da escola integre a educação especial como uma modalidade transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, torna-se necessário que se ofereça um atendimento educacional especializado, que oriente não só os alunos com necessidades especiais, mas que também apoie a reestruturação das práticas pedagógicas.

Neste sentido, este estudo objetivou caracterizar no Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro (CTUR) as diretrizes e ações presentes na política da instituição para o acolhimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais, nos permitindo compreender as estratégias de acesso e permanência dos mesmos, o que poderá afirmar a existência de uma política institucional para o acolhimento destes estudantes.

É válido ressaltar que a presença da política institucional não depende da presença dos estudantes com necessidades especiais, uma vez que a escola deve assegurar a todos os seus estudantes, sem que exista distinção, oportunidades de aprendizagem considerando suas diferentes demandas pedagógicas e educacionais.

Dessa forma, entendo que as instituições de ensino devem oferecer a todos os seus estudantes não só condições de acesso e permanência, mas também estabelecer estratégias e serviços que garantam a aprendizagem, o que denominamos de sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que se estabeleçam mecanismos que permitam a identificação das possíveis necessidades especiais que alguns estudantes possam trazer.

Segundo a Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001),

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

A afirmativa de que os sistemas educacionais devem ser planejados/orientados considerando o desenvolvimento de programas educativos que atendam à diversidade dos estudantes, anuncia que a organização é um dos eixos que constituem o movimento de democratização da escola, como afirmado por Costa (2007).

Nesse contexto, torna-se imediata a ressignificação de que a inclusão de estudantes com necessidades especiais demanda a reflexão sobre o desenvolvimento das escolas em uma perspectiva pedagógica que respeite as diferenças e atenda às necessidades específicas dos seus estudantes.

Assim, Costa (2007, p. 76) propõe a seguinte reflexão:

Na escola inclusiva, os alunos, com ou sem deficiência, por intermédio da educação podem desenvolver sentimentos de ‘pertencimento’ à sociedade, contribuindo para sua auto-estima e segurança no enfrentamento dos limites e desafios impostos à deficiência, das barreiras de atitudes, representadas principalmente pelo preconceito da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais.

Também é necessário afirmar que o acesso à escola inclusiva permitirá aos alunos viverem experiências que se constituirão como formativas entre diferentes subjetividades, contribuindo para humanização de todos os participantes da escola, professores, alunos, gestores, supervisores, orientadores, pais, representantes da comunidade e os demais que constituem o universo escolar, e, conseqüentemente, contribuirão para a democratização da sociedade.

Nessa perspectiva, a instituição precisa de uma proposta educacional que atenda as especificidades de aprendizagem dos seus estudantes, entendendo que para isso todos os participantes deste processo devem contribuir para que a organização da escola atenda a todos, inclusive os com necessidades especiais.

Um fator que determinou a escolha pelo CTUR como *locus* deste estudo foi a informação de inexistência no colégio de um serviço de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com necessidades especiais, o que independe da presença deste como já destacado. Dessa forma, a pergunta que emerge neste contexto é: Como estão sendo atendidas as possíveis necessidades especiais dos seus estudantes?

Tais observações foram importantes na escolha desse colégio para realização do estudo considerando seus objetivos e questões a investigar. Assim, tendo como elemento de

análise a política e as ações de acolhimento dos estudantes com necessidades especiais da instituição de ensino, desenvolvemos a pesquisa com suas descrições teórico-metodológicas a seguir.

### **3.1. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO: ANÁLISES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Este estudo apresenta como questão central a discussão/problematização da organização da escola na perspectiva da educação inclusiva, com vistas à sua democratização por meio das ações que estão instituídas e que podem alicerçar o acolhimento das diferenças. Nesse sentido, nos apoiamos da Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno, e seus comentadores Costa (2007) e Damasceno (2005, 2010), como suporte teórico-metodológico deste estudo.

Desta forma, à luz do pensamento de Adorno refletimos que não basta incluir para que se minimizem questões como a segregação dos que historicamente são considerados menos aptos ao aprendizado e ao trabalho, é preciso que se desenvolva uma educação emancipatória, com vistas à afirmação da escola pública democrática.

Entendemos neste sentido que a Teoria Crítica se constitui no próprio método da pesquisa, ou seja, nessa perspectiva não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria teoria significaria limitar o objetivo geral desse estudo, que ratificamos como sendo caracterizar o processo de democratização da escola contemporânea brasileira, com ênfase no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências do CTUR, considerando as diretrizes e ações implementadas (ou em implementação) em sua política institucional.

Por meio da elaboração deste objetivo, desejamos que o presente estudo torne possível esclarecer, com base em uma perspectiva crítica sócio-educacional, as práticas pedagógicas que são necessárias para que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em uma escola de ensino profissional vinculada a uma universidade federal se institua.

Sobre este aspecto, Adorno (1995, p.202), nos propõe a reflexão:

Até que ponto a questão relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto, evidencia-se por uma simples reflexão histórica. Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez, na poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão. A razão pura prática, com todo realismo zeloso, é tão desprovida de objeto quanto o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria que o reduzem a material de elaboração e que, por sua vez, não pode legitimar-se senão no mercado. Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio

da natureza, não tem sido em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória. Seu caráter ilusório transmite-se também a todas as ações que, sem solução de continuidade, tomam da práxis o velho e violento gesto.

A reflexão proposta por Adorno nos leva a pensar que prática e produção do conhecimento são movimentos que precisam estar juntos, pois se o contrário se estabelece, a educação se transforma em mera transmissão de conhecimentos, que não leva a emancipação, ou seja, não proporcionam a formação para a autonomia e para o esclarecimento.

De acordo com Damasceno (2006, p. 45):

O que nos é trazido à reflexão por Adorno é que a democracia constitui-se no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, significa reconhecer que só através da reflexão e auto-reflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência. E, posso acrescentar que aquele que consegue vencer as suas próprias amarras do pensamento, é capaz de se tornar um libertador de outras consciências, sobretudo na relação entre professores e estudantes.

Portanto, para que a democracia se efetive é preciso que os sujeitos através da formação para auto-reflexão crítica se libertem dos modelos ideológicos sociais que se impõem como, por exemplo, no caso deste estudo, os modelos de educação: regular, especial, inclusiva, dentre outros. Nesse sentido, a auto-reflexão crítica é fundamental, sobretudo, para a materialização de uma educação para todos, com ou sem necessidades especiais, que reveja as relações e práticas educacionais.

Pois, segundo Adorno (1995, p.189):

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa.

Assim, é preciso que se enfrente a permanência social, que não tem compromisso com o desenvolvimento do indivíduo para emancipação e que, ainda hoje, promove uma educação que adapta, pois transmite conhecimentos básicos que visam à reprodução de ideias pré-estabelecidas e que nos afasta da possibilidade de novas experiências, como afirma Adorno (1995, p.143):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

É nesse contexto, que experiências formativas precisam se constituir pelos participantes do processo de ensino, a fim de que se estabeleçam estratégias que possibilitem a emancipação da prática pedagógica. Neste âmbito, entendemos que a adaptação não nos

permite refletir sobre a construção de estratégias que superem os problemas que a exclusão traz.

Assim, Adorno nos leva a refletir sobre a relação existente entre o sujeito e objeto de estudo, que assim, como a prática e o conhecimento, não podem se dissociar. Contudo, cabe enfatizar que também não pode haver predomínio de um sobre o outro, mesmo entendendo que hoje a prática tem nos atribuído uma comodidade que nos distancia da busca por novas experiências.

Considerando o exposto, ratificamos a escolha da Teoria Crítica como o aporte teórico-metodológico deste estudo por entendermos os limites e possibilidades que estão sendo postos ao mesmo.

Os autores que apoiaram a pesquisa subsidiaram de maneira crítica as concepções, reflexões e análise dos dados deste estudo.

### **3.2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Tendo como elemento de análise a política e as ações de acolhimento dos estudantes com necessidades especiais do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), desenvolvemos a pesquisa entre os meses de agosto de 2012 e maio de 2013, com visitas à escola que totalizaram aproximadamente 30 dias de trabalho de campo. Os dados foram coletados com base em conversas com os profissionais da escola; análises documentais; aplicação de questionários abertos; entrevistas semi-estruturadas gravadas<sup>11</sup> com os participantes da pesquisa e observação do espaço e do cotidiano escolar, como descrito a seguir.

*Análise documental:* Nessa etapa buscamos no Projeto Pedagógico do CTUR, do ano de 2010, ações que pudessem materializar o desenvolvimento de práticas escolares (arquitetônicas, pedagógicas, curriculares, atitudinais, dentre outras) que atendam às necessidades especiais dos estudantes. Por meio desse procedimento, realizamos uma aproximação do Projeto Pedagógico com os documentos oficiais que subsidiam as práticas inclusivas, como por exemplo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (SEESP/MEC,2008). Analisamos o PPP de 2010, pois esse é o que ainda em 2013 está instituído no colégio.

*Observações:* Nessa etapa, buscamos através do convívio com a equipe gestora, com a orientação educacional e com alguns professores, compreender/caracterizar a política organizacional da instituição, considerando os objetivos do estudo. Além de registrar, com base nesse convívio, os aspectos referentes à acessibilidade (arquitetônica, curricular,

---

<sup>11</sup> Alguns dos participantes não permitiram a gravação da entrevista

pedagógica, entre outros) e ao atendimento educacional (das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas) dos estudantes.

*Questionários:* Esse instrumento de coleta de dados foi elaborado e utilizado com a intenção de caracterizar a instituição e seus profissionais participantes do estudo nos seguintes aspectos:

- Para professores: idade, sexo, tempo de magistério, tempo de atuação no Colégio, disciplina ministrada, carga horária de trabalho no Colégio, entre outros;
- Para os demais profissionais atuantes no Colégio: idade, sexo, tempo de atuação profissional e de trabalho no Colégio, cargo ocupado, tempo de ocupação no cargo, tempo de permanência no Colégio, entre outros;
- O aprofundamento sobre as questões sobre as concepções de inclusão de estudantes com necessidades especiais e a participação dos sujeitos deste estudo no processo de implementação da política organizacional inclusiva, se dará nas entrevistas semi-estruturadas.

*Entrevistas semi-estruturadas*<sup>12</sup>: Nesta etapa nos aproximamos com os 10 (dez) sujeitos participantes do estudo. Realizamos as entrevistas no Colégio, com gravação e posterior transcrição para análise das falas, que possibilitaram identificar e compreender a participação dos sujeitos na elaboração e implementação da política institucional inclusiva, e seus impactos nas relações estabelecidas no atendimento educacional (acesso e permanência) das demandas pedagógicas dos estudantes com necessidades especiais.

O roteiro<sup>13</sup> da entrevista semi-estruturada e do questionário foi o mesmo para todos os participantes da pesquisa.

### **3.3 CAMINHANTE FAZES SEU CAMINHO AO CAMINHAR: OS SUJEITOS DO ESTUDO**

Os participantes, a princípio, foram escolhidos junto com a Chefe da divisão de assuntos pedagógicos, que foi quem me acolheu inicialmente na instituição onde também realizei meu estágio pedagógico obrigatório como aluna do mestrado em educação agrícola. Cabe enfatizar que alguns profissionais procurados inicialmente não demonstraram interesse em participar da pesquisa, dessa forma alguns dos participantes foram sendo “conquistados” durante as minhas visitas ao *lócus* da pesquisa. Os participantes foram:

- A Diretora Adjunta e Professora do Curso de Agroecologia;
- A Chefe da Divisão de Assuntos Estudantis e Professora do Curso de Meio Ambiente;

---

<sup>12</sup>As entrevistas semi-estruturadas ocorreram no período de observação realizado nas escolas, sendo marcadas de acordo com a disponibilidade das professoras e gestoras.

<sup>13</sup> O roteiro do questionário e da entrevista encontra-se respectivamente nos apêndices 1 e 2.

- A Coordenadora e Professora do Ensino Médio;
- A Orientadora Educacional;
- Um Professor do Curso de Agroecologia;
- O Coordenador e professor do Curso de Agrimensura;
- Um Professor e uma Professora do Ensino Médio;
- Uma Professora do Curso de Hospedagem;
- Uma profissional da equipe técnico-administrativa (Técnica de Assuntos Estudantis).

Os questionários<sup>14</sup> abertos foram entregues a todos os participantes descritos e as entrevistas foram feitas pessoalmente com cada um deles, em diversos espaços no Colégio.

Todos os sujeitos participantes deste estudo foram nomeados por pseudônimos, para a garantia da preservação de suas identidades.

### 3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.

Por meio do questionário aberto (apêndice 1) foi possível caracterizar a idade, a formação, o tempo de magistério, o tempo que lecionam na instituição e a aspectos relacionados com a inclusão de estudantes com necessidades especiais dos profissionais do colégio técnico.

**TABELA 3 - Caracterização da formação e atuação dos professores participantes da pesquisa.**

Nome	Idade	Função na Escola	Tempo De Magistério	Tempo de atuação no CTUR	Formação Acadêmica	Maior titulação	Participação em cursos sobre inclusão
Aline	45	Chefe da divisão de assuntos pedagógicos, Professora	21 anos	7 anos	Licenciatura em Língua Inglesa e Pedagogia	Mestrado	Sim

<sup>14</sup> Questionário disponíveis no apêndice 1

Carlos	35	Professor	7 anos	2 anos	Letras	Mestrado	Não
Claudia	53	Orientadora educacional, Professora	27 anos	13 anos	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Doutoranda	Não
Cristina	57	Professora	29 anos	17 anos	Licenciatura em Física	Especialização	Não
Fabiana <sup>15</sup>	39	Coordenadora do ensino médio, Professora	17 anos	5 anos	Licenciatura e Bacharelado em Matemática	Mestrado	Sim
Maria	53	Coordenadora do curso de Hospedagem, Professora	25 anos	20 anos	Licenciatura em Economia	Mestrado	Não
Rosane	55	Técnica Assuntos Educacionais	—	—	Licenciatura em economia domestica	Especialização	Sim
Selma	50	Diretora Substituta <sup>16</sup> , Professora	27 anos	15 anos	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Doutorado	Não
Vladimir	68	Professor	33 anos	23 anos	Não informou	Mestrado	Não
Vinícius	32	Coordenador do curso de Agrimensura, Professor	4 anos	2 anos	Engenharia de Agrimensura	Mestrado	Não

De acordo com os resultados obtidos, foi possível observar que mesmo com a maioria dos professores apresentando uma longa experiência no magistério, atuando há mais de 20 anos na profissão, a formação em cursos de atualização na área de inclusão de estudantes com

<sup>15</sup> A professora Fabiana, participou inicialmente da pesquisa respondendo ao questionário, mas não se dispôs a participar da entrevista.

<sup>16</sup> Ao iniciar a minha pesquisa a Professora Selma encontrava-se no cargo de Diretora Adjunta, porém ao me entregar o questionário já o fez colocando a função que assumiu no mês de abril de 2013 que é Chefe de Assuntos Pedagógicos, função antes ocupada pela Professora Aline.

necessidades especiais é de 30% do total de entrevistados, o que nos mostra que a busca por (in)formações sobre a inclusão de necessidades especiais em encontros, seminários, palestras ou cursos é insuficiente para que se construam estratégias de atendimento as possíveis necessidades especiais de seus estudantes. Os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades especiais precisam ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Sobre isto, a maioria justificou-se dizendo que o interesse por conhecimentos que estão além das suas áreas de atuação só surge quando existe a necessidade. Uma vez que não existe no momento na instituição estudantes com necessidades especiais, somente a professora Aline enfatizou que participou em 2011 do II Encontro Estadual de Ações Inclusivas, realizado em Paulo de Frontin e do I Encontro Regional Sudeste de Ações Inclusivas, realizado no Colégio Pedro II, na Tijuca (RJ). A professora Fabiane informou que participou de um curso na perspectiva da inclusão escolar, mas não soube informar quando e nem qual foi o curso. A técnica de assuntos educacionais, Rosana, participou do Encontro “Viver sem limites” no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) onde foi debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Nestes termos, Adorno (2005, p. 139-140) em diálogo com Becker, nos faz refletir sobre “Formação para quê”? ou “Educação para quê”?, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?

A reflexão proposta por Adorno, nos conduz a pensar no movimento incipiente do CTUR no atendimento à diversidade, quando consideramos a formação humana como fundamental para o enfrentamento das condições desfavoráveis à inclusão de estudantes com necessidades especiais no colégio, uma vez que um dos objetivos deste estudo foi caracterizar a formação dos docentes/equipe gestora participantes do estudo no que diz respeito ao atendimento educacional e pedagógico dos estudantes com necessidades especiais.

Ponderamos aqui se a formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa tem contribuído para que possam pensar a sua *práxis* de forma reflexiva e aberta ao entendimento das subjetividades humanas, não só para que possam acolher os estudantes com necessidades especiais, mas para que possam promover a formação para emancipação dos seus estudantes de maneira geral, como problematiza Adorno.

A esse respeito, ele mesmo afirma que:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (2005, p.150).

Neste âmbito, é preciso que os professores se permitam pensar sobre o ensinar na diversidade, para que possam buscar estratégias pedagógicas que sejam relevantes e que respondam às expectativas de aprendizagem de seus estudantes. Enfatizamos que a educação inclusiva traz benefícios para todos os estudantes, com ou sem necessidades especiais, pois

propõe uma escola mais democrática por meio da reflexão de que somos todos diferentes, portanto temos demandas diferenciadas de aprendizagem.

### **3.4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

As observações no cotidiano do CTUR, bem como as percepções, experiências docentes e as narrativas realizadas nas entrevistas semi-estruturadas, enquanto instrumentos metodológicos deste estudo serão analisadas nas categorias que seguem, a fim de que se estabeleça uma articulação entre as questões e objetivos que esta pesquisa elencou.

#### ***As concepções dos professores do CTUR sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto da educação inclusiva.***

A educação inclusiva é um dos alicerces da inclusão social, que busca a construção de estratégias que oportunizem educação para todos incluindo aqueles que historicamente encontram-se à margem da sociedade. As concepções sobre a educação inclusiva de alguns dos professores do CTUR dentre outras estão transcritas abaixo:

“Conheço o discurso de incluir todos na vida social e na educação”.  
(*Professora Claudia*)

“A gente tem pouco acesso, vai tateando muito pelo que vai lendo por curiosidade”. (*Professora Aline*)

“Entendo que é educação que permite a todos, inclusive aqueles portadores de deficiência, acesso ao ensino”. (*Técnica de assuntos educacionais Rosana*).

“Sei que existem os programas do governo e hoje os estudantes com necessidades especiais estão nas escolas regulares sem nenhum tipo de amparo”. (*Professor Carlos*)

“Eu não tive muita leitura nessa área, quem sabe agora que a gente tem que dar uma atenção para esse público. Mas, como eu já falei, aqui no CTUR tivemos pouquíssimos casos de algum estudante com necessidades especiais”. (*Professora Selma*)

“Conheço o que a gente lê na internet, eu sei que agora é obrigatório a gente tem que ter um núcleo. Teoricamente eu sei alguma coisa, mas na prática”. (*Professor Vladimir*)

“Conheço o que já foi falado, que todos os colégios têm que se adaptar, é a única coisa que conheço”. (*Professor Vinícius*)

Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa percebemos que a maioria conhece os princípios da inclusão escolar e a entendem como um processo necessário. Somente a Professora Maria foi enfática em afirmar que “Não tenho conhecimento nenhum a respeito”.

Neste sentido, é possível afirmar que existe a concepção sobre as questões referentes à educação inclusiva, mesmo que essas estejam alicerçadas na maioria das vezes sobre como os órgãos públicos estão viabilizando a inclusão no ensino regular, considerando-se o direito de acesso e permanência na escola e dos movimentos em prol da educação inclusiva que contemple os estudantes com necessidades especiais, como destacado por Costa (2010, p. 133), ao afirmar que:

As deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão dos alunos, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às diferenças de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, também verificamos o que pensam os participantes do estudo sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes comuns/regulares de ensino.

“É um angu de caroço. Eu acho que tem que ter um profissional preparado para isso. Eu não sou contra desde que haja um profissional para realizar as tarefas”. (*Professora Aline*)

“Necessário, porque coloca o aluno diante dos desafios e das atividades que geralmente estes são excluídos, por possuírem alguma limitação física, mas só pode ser positiva se os outros estudantes os receberem bem”. (*Professora Claudia*)

“Depende, precisa existir estrutura e profissionais capacitados para auxiliar o professor. Se existir profissionais de apoio funciona”. (*Professor Carlos*)

“Apesar de não ter nenhuma experiência do assunto, considero importante”. (*Professora Maria*)

“Acredito que deve ser feita de uma forma consciente, avaliando caso a caso”. (*Técnica de assuntos educacionais Rosana*)

“Eu acho que é uma coisa que não temos mais como fugir. Eu acredito que hoje a gente tem alguns cursos que o aluno consegue se adaptar tranquilamente dependendo da sua dificuldade, mas ainda continuo te colocando: eu avalio que a gente não tem ainda uma estrutura. Não estou falando de estrutura física e sim estrutura da ordem de pessoas para receber um público como este”. (*Professora Selma*)

“Eu acho que é válido, perfeitamente normal, válido, conviver normalmente. As crianças não veem isso, diferença”. (*Professor Vladimir*)

“O aluno com necessidade especial vai precisar de recursos especiais, na minha opinião eles têm que estar junto com os outros alunos nas turmas regulares”. (*Professor Vinícius*)

Em geral, o discurso dos professores sobre a inclusão dos estudantes com necessidades especiais está atrelado à necessidade de se ter um apoio especializado para atender às dificuldades desses estudantes. Ou seja, é enfatizado que a inclusão não pode se restringir unicamente na presença do estudante na escola é preciso que se estabeleça as estruturas necessárias para atendê-los.

Quanto a isso, Adorno (1995, p. 148-149), analisa que “(...) os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.”

Neste contexto, os professores não se sentem aptos a conviver com as diferenças dos estudantes sem que também sejam apoiados por profissionais qualificados que transmitam o que precisam ensinar para os estudantes com necessidades, como destacado por Costa (2010):

“[...] os professores não se permitem acolher as diferenças dos alunos, bem como viver experiências com a diversidade humana, pois ficam à espera que lhes ensinem a ‘como fazer’.”

Entendo que uma formação que te habilite para tratar determinados assuntos, pode ampliar as estratégias do processo de ensino e aprendizagem, todavia, cabe ressaltar que a formação não outorga sensibilização, não outorga o acolhimento, para se perceber a diferença é preciso experiência. E como adquirir experiência se esperamos que alguém, que já a possui, faça por nós?

Quanto a isso, Ainscow (2007, p. 221), enfatiza que:

“[...] aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção leva-me a acreditar que estas abordagens precisam levar em consideração a influência de fatores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços.”

Nesta perspectiva, a troca de experiências de maneira crítica poderá oportunizar a superação de uma educação que segrega e que exclui os estudantes com necessidades especiais, pois novas estratégias de ensino podem surgir da (re)construção de novos conhecimentos.

Em uma escola democrática, como a que se pretende, a iniciativa de se construir um ambiente para todos deve ser acolhida venha ela de onde vier, pois a abertura às experiências do outro e o envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem promovem o

estabelecimento de reflexões acerca da educação que emancipa, para além da reprodução e da adaptação.

### ***O que pensam os professores/profissionais sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR***

Os discursos dos professores/profissionais sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais, em geral, enfatizaram a ausência desses estudantes no colégio. As falas, muitas das vezes, demonstram certo receio quanto à possibilidade de se incluir, receios estes que se apoiam na afirmativa de que na formação destes profissionais não foram observados conteúdos/abordagens sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Contudo, pude perceber que os professores estão preocupados com a possível chegada desse público ao colégio, como verificado na narrativa de alguns docentes:

“Aqui a gente não tem nesse momento estudantes com necessidades especiais. Mas, a gente não pode fechar os olhos. Vamos ter que se preparar... eu já coloquei as questões da cota, acredito que a próxima cota vai ser para o aluno especial. Eu acho que a gente não pode mais fechar os olhos. Eu não vejo com maus olhos, muito pelo contrário, desde que haja uma preparação.” (*Professora Aline*)

“Importante e bem vindos, inclusive na ficha de inscrição do concurso de ingresso dos estudantes, há um item que pergunta se o candidato é portador de necessidades especiais, para que possamos atendê-lo.” (*Professora Claudia*)

“Tenho algumas ressalvas, depende da necessidade do indivíduo. Como eu vou dar aula de Física, por exemplo, para um aluno cego”. (*Professora Cristina*)

“Penso que como é uma coisa nova, deve ser muito bem pensada, e que os profissionais envolvidos devem ser treinados para este segmento.” (*Professora Maria*)

“Não tem mais como fugir, não tem mais como fugir! Isso é uma deficiência nossa agora, não só do CTUR. Aí eu vou expandir, eu acho que é uma deficiência da Universidade, porque se a gente for ver não existe acessibilidade na Rural (...). Eu acho que o governo fez a parte dele de instituir tudo isso (leis de inclusão), mas não promoveu condições, e aí a gente vai desde condição física a condição de pessoas. Eu penso que para você trabalhar com essa clientela você tem que ter treinamento, uma formação para te orientar. Aí eu te falo, temos aqui casos de alunos com déficit de atenção, que pra mim não deixa de ser uma necessidade, e quando a gente vai conversar com o professor, que aquele aluno tem aquela dificuldade, ele não consegue

compreender. Agora você imagina um aluno cego, não dá para exigir dele a mesma coisa que do outro.” (*Professora Selma*)

“Eu acho que é perfeitamente válido, conviver junto normalmente. As crianças não veem isso”. (*Professor Vladimir*)

“O aluno com necessidades especiais vai precisar de recursos especiais, mas na minha opinião ele tem que estar junto com os outros alunos nas turmas regulares.” (*Professor Vinícius*)

Ao cotejarmos as falas em destaque percebemos que a inclusão provoca uma crise de identidade institucional que, por vezes, abala a identidade fixada em modelos ideais, permanentes, ou seja, o processo de inclusão desconstrói os sistemas de significação escolar excludente, normativo, elitista, e nos faz refletir sobre uma estrutura de ensino baseada no enfrentamento de circunstâncias e adversidades como desafios a serem superados.

Neste sentido, foi possível perceber, que os professores percebem a importância da inclusão e que a escola precisa se preparar para atender as possíveis necessidades de seus estudantes. Mas, enfatizam que a escola no seu todo, hoje não tem preparo para atender a esta demanda.

Sobre isto, Costa (2003, p.31) afirma que:

Os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com deficiência estão postos a todos nós, professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo.

Entendemos assim, que de fato o colégio precisa estar preparado para atender as necessidades pedagógicas, físicas e curriculares, e demais dimensões demandadas, de todos os estudantes. Ou seja, mudanças são necessárias para que se minimizem, até a completa superação, os aspectos que dificultam/obstam a construção de um colégio democrático, humano e inclusivo.

Um dos professores chegou a afirmar, ao se referir a presença de estudantes com necessidades especiais na instituição, que “(...) Dependendo da necessidade, se for motora é impossível, frente às aulas de campo que os cursos exigem”. Realmente, algumas aulas, principalmente dos cursos de Agrimensura e Agroecologia, exigem uma utilização/manipulação de máquinas e ferramentas que precisam de uma boa coordenação, inclusive dos estudantes sem necessidades especiais.

O fato de alguns dos profissionais participantes acharem que os estudantes com necessidades especiais têm direito restrito à educação, sendo apenas possível a inclusão em alguns casos, dependendo do comprometimento dos estudantes, revela que a diversidade dos estudantes tende a ser mantida sob ‘controle’, o que confirma a relação de segregação quanto ‘ao outro’; nesse caso, o estudante com necessidade especial. Isso significa que o preconceito continua sendo manifestado, consciente ou inconscientemente.

Assim, Damasceno (2010, p.10) explica:

O próprio processo de obstaculização posto pelos partícipes do contexto escolar, em termos da constituição de uma proposta organizacional que priorize a educação *de e para* todos, revela a incorporação do olhar dominador, agregado pelo dominado como se fosse seu, devido a sua adaptação plena ao sistema.

Neste contexto, percebemos que o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum para todos os estudantes e capaz de atender os estudantes cujas características de aprendizagem demandem uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem delimitações ou preconceitos em um movimento de conscientização crescente acerca dos direitos de cada um.

Já que, o discurso de alguns dos entrevistados, por vezes, fragmenta o processo de ensino-aprendizagem entre os que são capazes de serem incluídos em um curso técnico e os que não são. É preciso que se entenda que os estudantes com necessidades especiais têm o direito de estarem nas classes regulares e que esse direito não pode ser restrito em função de suas características pessoais.

Adorno (1995, p. 202) afirma que:

Até que ponto a questão relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto, evidencia-se por uma simples reflexão histórica. Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez na poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão. A razão pura prática, com todo realismo zeloso, é tão desprovida de objeto quanto o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria que o reduzem a material de elaboração e que, por sua vez, não pode legitimar-se senão no mercado.

Neste sentido, Adorno nos propõe a reflexão sobre a importância de se buscar a prática pedagógica como estágio do conhecimento, como o caminho que precisamos percorrer para que possamos aperfeiçoar nossas práticas de ensino e estabelecer nossa atuação de forma crítica sobre a diversidade. Ou seja, é necessário conhecermos os caminhos que alicerçam o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, para que possamos refletir criticamente acerca de nossas práticas e de nosso contínuo processo de formação.

### ***Concepções sobre Políticas públicas de educação inclusiva e política institucional de inclusão do CTUR.***

Debater as concepções sobre as Políticas públicas é condição para que compreender as estratégias necessárias para efetivação de uma escola democrática. Neste sentido, é necessário considerar o papel do Ministério da Educação (MEC), mesmo que não tenhamos a pretensão de articular uma discussão mais aprofundada sobre seu papel no processo de inclusão em

curso no cenário educacional brasileiro, mas é importante enfatizar seu papel como agente promotor da Política de inclusão, que deseja-se materializar nas políticas institucionais em cada escola/estabelecimento educacional.

Assim, investigamos junto aos professores da instituição o que pensam/conhecem por Política de educação inclusiva.

“Muito pouco. Nem posso falar sobre isso.” (*Professora Aline*)

“Sei do Programa Brasil Acessível, Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, da Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares.” (*Professora Claudia*).

“Eu conheço alguma coisa por conta de dissertações que ocorreram no PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). Mas, não vou dizer que tenho um conhecimento profundo.” (*Professora Selma*).

“Não conheço”. (*Professor Vladimir*)

A análise das narrativas nos fez perceber que o conhecimento sobre as Políticas de inclusão do MEC são superficiais, para não afirmar inexistentes, o que nos leva à reflexão de que não existe uma articulação das ações que possam estar instituídas no colégio com as Políticas de educação inclusiva do MEC.

Nossa pesquisa revelou-nos também que os participantes da mesma que conhecem as políticas de inclusão não consideraram seus princípios na prática.

Neste ambiente percebemos que as Políticas educacionais para formação continuada dos professores, preconizada pelo MEC, não tem se instituído de forma a contribuir para a promoção de um debate sobre a educação para e na diversidade. Remetendo-nos a Adorno (1995, p. 143) “problematizamos que a questão da emancipação está demasiadamente mimetizada no imaginário dos professores”.

Desta forma, observamos que o MEC defende e reforça a necessidade de qualificação do professor para o trabalho educativo que leva em consideração a realidade do estudante e todas as suas circunstâncias. No entanto, essas ações ainda não se fizeram presentes no *locus* dessa pesquisa, à medida que um dos pontos críticos remete às contradições entre as Políticas de formação de professores e as práticas educacionais, que permanecem cristalizadas. A formação dos profissionais da escola estudada pouco contribui para que reflitam sobre suas práticas pedagógicas e modifiquem suas ações. Assim, somos levados a refletir que a proposta de inclusão do MEC por vezes apresenta um discurso democrático, porém muitas vezes incompatível com as medidas que precisam ser tomadas em relação ao apoio as necessidades educacionais especiais e à formação inicial e continuada dos professores.

Nesse sentido, Costa (2003, p. 22-23) afirma que:

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

Dessa maneira, não basta que se constitua uma Política pública bem definida, com conteúdos bem elaborados, é importante que se trabalhe para que ela aconteça. Nesta perspectiva, é indispensável que os participantes do processo de ensino e aprendizagem busquem conhecer e compreender os direitos constitucionais dos estudantes com necessidades especiais, a fim de que se possa cobrar dos dirigentes e responsáveis pelas redes de ensino, os instrumentos necessários para que estas políticas se instituaem.

Mediante isso, Adorno (1995, pp. 203-204) aponta que:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Assim, os profissionais da educação precisam respeitar os estudantes com necessidades especiais, reconhecendo-os como indivíduos que possuem os mesmos direitos de estarem no âmbito escolar regular como qualquer outro estudante, pois desta forma estaremos contribuindo para constituição de uma sociedade de/para todos, tendo a diferença somente como um aspecto da essência humana (COSTA, 2007).

Entendo, assim, que um movimento reflexivo sobre a inclusão precisa ter início no colégio *locus* desta pesquisa, pois somente através da percepção de que se acolher as diferenças humanas é condição *sine qua non* para a democratização da escola, é que um processo de mudança no fazer docente acontecerá na busca por novos saberes.

### ***Estudantes com necessidades especiais na instituição: para quê?***

Nenhum dos professores entrevistados identifica hoje entre os estudantes para o qual lecionam algum que efetivamente tenha algum tipo de necessidade especial. Contudo, enfatizam que existem alguns estudantes que apesar de não terem sido identificados com necessidades especiais precisam de apoio diferenciado, como podemos verificar nas narrativas a seguir:

“Há um tempo atrás teve um menino que de vez em quando dava uma apagada. Ele não tinha problema cognitivo nenhum, mas não tinha como identificar o problema. Eu considerava uma necessidade especial”. (*Professora Aline*).

“Tivemos uma aluna diagnosticada com mutismo seletivo e muitos alunos com necessidades temporárias”. (*Professor Carlos*)

“Sim. Tivemos uma estudante com transtorno de mutismo seletivo, ela concluiu o curso de Agroecologia. Sempre foi uma aluna dedicada (só não falava) e foi respeitada a sua condição, através de atividades que fossem cabíveis, sem constrangê-la. Por exemplo: apresentação de seminário – ela até ia lá para frente, mostrava os slides e não falava nada”. (*Professora Claudia*)

“Já, problemas visuais e uma menina com um transtorno que foi diagnosticado com mutismo seletivo”. (*Professora Cristina*).

“Temos vários alunos com déficit de atenção, não sei se a dislexia poderia ser considerada um transtorno. Eu tenho aluno que há mais de um ano está sem óculos. Porque não tem condições de comprar um óculos. **Aluno com baixa visão**”. (*Professora Selma*).

“No passado sim, teve uns três casos aqui, essa é a minha experiência... para mim não foi fácil, porque eu não sou preparado, não tenho muita informação sobre o assunto”. (*Professor Vladimir*).

“Identifico alunos com dificuldade de aprendizado, dificuldade para acompanhar as aulas, eu acho que é uma necessidade especial”. (*Professor Vinícius*)

Somente a professora Maria, enfatizou não ter tido nenhuma experiência com estudantes com alguma necessidade, em momento nenhum dos seus 25 anos de magistério.

Ao analisar as respostas, percebemos que os professores têm dúvidas sobre o que pode ser considerado necessidade educacional especial, como percebemos na fala da professora Selma: “Temos vários alunos com déficit de atenção, não sei se a dislexia poderia ser considerada um transtorno. Eu tenho aluno que há mais de um ano está sem óculos. Porque não tem condições de comprar um óculos. Aluno com baixa visão”, mas todos reconhecem que existe entre os seus estudantes aqueles que precisam de um apoio especializado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Os alunos público-alvo do AEE são definidos pela Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) da seguinte forma:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Ver manual de orientação: Programa de orientação de implementação de sala de recursos multifuncional em anexo)

Alguns professores relataram a presença de uma estudante efetivamente diagnosticada com transtorno de mutismo seletivo<sup>18</sup> e revelam que procuraram respeitar a estudante em suas dificuldades. A professora Claudia, enquanto orientadora educacional buscou junto à família o entendimento do transtorno, a fim de orientar os professores e os próprios estudantes sobre as dificuldades da estudante, porém todas as ações instituídas para o acolhimento da mesma aconteceu na sala de aula com os professores, nenhum atendimento especializado pode ser proporcionado à estudante.

Deste modo, faz-se oportuno, enfatizar a necessidade de se estabelecer no CTUR um Atendimento Educacional Especializado, pois segundo Adorno (1995, p.140):

"Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para que", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Ou seja, é preciso que tenhamos clareza sobre o para que é preciso estabelecer no CTUR, mecanismos que atendam aos seus estudantes, pois se as ações instituídas para o acolhimento da diversidade encontram-se obscurecidas quanto às suas orientações emancipatórias, os participantes do processo de ensino e aprendizagem devem buscar o que não lhes foi oferecido no âmbito de sua formação inicial possível.

É preciso ressaltar novamente que a presença de estudantes com necessidades especiais não deve ser o fator condicionante para que exista no colégio um núcleo de apoio a estudantes com necessidades de aprendizagem, independente da origem destas estarem associadas à condição de deficiências.

### ***Organização político-pedagógica do CTUR: os desafios da inclusão***

É importante que se pense/destaque no/o Projeto Pedagógico como elemento fundamental do trabalho escolar, pois é no mesmo que se materializam questões centrais para a escola, como a sua caracterização e organização didático-pedagógica.

Para que uma instituição de ensino se afirme inclusiva é preciso que na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, no qual estão descritos os objetivos, as diretrizes e as ações pedagógicas, esteja previsto o desenvolvimento de ações inclusivas.

---

<sup>18</sup> O **mutismo seletivo**, também denominado **mutismo eletivo**, consiste em um distúrbio psicológico caracterizado pela recusa em falar em certas situações, mas que, em outras, o indivíduo é capaz de falar. Costuma ocorrer em crianças tímidas, introvertidas e ansiosas que falam apenas com um ou ambos os pais, outras crianças ou animais. Este transtorno ocorre em ambos os gêneros, mas é mais comum nos indivíduos do sexo feminino. Em adultos, este distúrbio é diagnosticado como fobia social. Disponível em <http://www.infoescola.com/doencas/mutismo-seletivo/>.

Está estabelecido no Projeto Político-Pedagógico do CTUR que:

O projeto de uma escola não tem fim em si mesmo. Trata-se de um movimento sujeito a avaliações, debates e aprendizagens constantes. Metaforicamente, seria uma viagem sem caminho definido, mas com objetivos traçados e destinos pretendidos. Assim, o documento que sinaliza as intenções políticas e pedagógicas deve, antes de tudo, esclarecer a direção geral para onde se pretende caminhar.

Como definir o rumo pretendido sem pensarmos a sociedade que temos como horizonte?

Além disso, como pensar essa sociedade sem discutir a concepção educacional capaz de contribuir para tal arranjo social?

A valorização humana, o enfrentamento das desigualdades sociais, o uso sustentável do meio ambiente e a defesa das diferentes manifestações da vida, são as marcas a partir das quais buscamos a formação de um educando ético-político, com compromissos com o próximo e com a preservação do planeta.

Ou seja, a concepção inclusiva se apresenta no Projeto Pedagógico do CTUR quando o mesmo sustenta a valorização humana e o enfrentamento das desigualdades, como o caminho para se criar igualdade de oportunidades para os seus estudantes.

Consta nas diretrizes da instituição que a concepção educacional deve responder aos desafios sociais do tempo presente, para que possa oferecer uma educação voltada para a emancipação humana. Neste sentido está enfatizado no Projeto Político Pedagógico da instituição que:

No pressuposto de que o homem se faz maior pelo conhecimento, a formação educacional escolar mais ampla deve ser oferecida a todos e, nesse sentido, a educação unitária e omnilateral no horizonte politécnico deve nortear todos os diferentes cursos oferecidos pelo colégio.

O ser humano precisa ser percebido e valorizado em suas múltiplas manifestações e tais expressões podem revelar-se na ética, estética, cognição, afetividade e psicomotricidade.

Apesar de encontramos no Projeto Político-Pedagógico pontos como a emancipação humana, que sustentam no documento em vários momentos um discurso sobre uma educação crítica, a organização político-pedagógica do trabalho escolar na perspectiva inclusiva do CTUR se mostra incipiente, à medida que como foi dito antes a maioria dos entrevistados alegam que a falta de público com necessidades especiais faz com que a preocupação com este assunto seja alienada.

Adorno, propõe a necessidade de pensar a educação de forma crítica e racional, afirmando que:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas

mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (1995, pp. 181-182).

Sobre esse aspecto, penso que para que uma escola se torne inclusiva, discursos que invisibilizam as diferenças precisam ser superados, pois a ausência de estudantes com necessidades especiais na instituição e a falta de formação dos professores entrevistados sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais não pode se tornar um impeditivo para o colégio atender às demandas pedagógicas e educacionais presentes nas diferenças que se instituem em qualquer ambiente. Enfatizo assim, “que a ideia de emancipação (...). Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.” (ADORNO, 1995, p. 143)

Todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento e acesso ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Neste sentido, fomos instigados a perguntar aos sujeitos deste estudo se eles participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico do colégio, o que poderia nos revelar uma postura democrática em termos da educação para todos:

“Sim participei, ano passado começamos a reformulá-lo”. (*Professora Aline*)

“Um pouco”. (*Professora Claudia*)

“Sim participei. Ajudei a montá-lo”. (*Professora Selma*)

“Não. A comissão trabalha depois manda para o professor”. (*Professor Vladimir*)

“Participei um pouco”. (*Professor Vinícius*)

As professoras Maria, Cristina e o professor Carlos e a Técnica de assuntos Estudantis Rosana enfatizaram não ter participado do processo de elaboração do Projeto Pedagógico. Percebe-se neste ambiente a necessidade e a importância de se reestruturar o mesmo, visto que a versão observada, não foi elaborada com a participação de toda comunidade escolar.

Cabe enfatizar que, a participação de todos na (re)estruturação do PPP vem de encontro à visão de uma educação democrática, sobre isso, Damasceno (2010, p.112) afirma que o “Projeto Pedagógico se configura em uma rota assumida coletivamente como possibilidade de se caminhar na direção que se tornou escolha de todos que pesam, dentre as possibilidades, que aquela é a melhor no momento, considerando os agentes internos e externos permeadores da escolha”.

Retomando a análise das narrativas, todos os sujeitos do estudo também enfatizaram que não existem previsões no Projeto Político-Pedagógico sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais e que não se sentem apoiados pedagogicamente pela instituição para atuar em classes regulares com estes incluídos.

Contudo, existe uma previsão para reformulação do Projeto Político-Pedagógico do colégio e existe a intenção de se propor questões que contemplem o atendimento de estudantes com necessidades especiais, que foram enfatizadas nas narrativas da professora Adriana e estão transcritas a seguir:

“O ano passado (2012) a gente começou a fazer a avaliação do novo Projeto Político-Pedagógico, aí estourou a greve e o trabalho está parado. Quando a gente começou a fazer a revisão eu pedi aos coordenadores que alguns itens fossem inclusos e esse foi um desses itens (previsões sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR)”. (*Professora Aline*)

“Por enquanto nenhum, mas no ano passado a chefe da Divisão Pedagógica (professora Adriana Loureiro) estava bastante sensibilizada e imbuída de dotar a escola no quesito acessibilidade e inclusão social.” (*Professora Claudia*)

“No atual não tem nada, muito claro, talvez a gente tenha que deixar alguma coisa mais explícita ou até mesmo a criação de um núcleo de apoio. Inclusive, a gente vai fazer uma revisão esse ano”. (*Professora Selma*)

Não aparece no Projeto Político-Pedagógico nenhum item/descrição específico(a) sobre a inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas classes comuns, como foi possível perceber nas narrativas dos professores. Percebo que existe a intenção, mesmo que por vezes pude perceber solitária, de se estabelecer estratégias documentadas no PPP para o acolhimento das diferenças. Quanto a isso, Costa (2009, p. 68) afirma: “(...) o trabalho muitas vezes, declarado como solitário, encontra respostas no trabalho em equipe, no diálogo e na experiência entre diferentes subjetividades.”

Ratifica-se assim, que a abertura para reflexão conjunta e troca de experiências entre os profissionais pode proporcionar o enfrentamento e a superação de barreiras que dificultam o processo de inclusão no colégio.

Cabe aqui ressaltar que quando a comunidade escolar se coloca num movimento onde perspectivas democratizadoras passam a orientar a constituição do seu Projeto Político-Pedagógico, o colégio assume como centralidade a construção da autonomia e da emancipação de todos os atores da escola, pois nele devem estar contidos todos os objetivos e metas que deverão ser implementados ao decorrer do ano letivo. Assim, todas as ações do âmbito escolar, em especial a inclusão de estudantes com necessidades especiais, questão onde localizamos nosso estudo, precisam de organização e planejamento, pois os improvisos

são nocivos à escola. Libâneo (2008, p.345) relata a importância da presença do Projeto pedagógico, ao afirmar que:

Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de *projeto pedagógico-curricular*. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

Nesse sentido o Projeto Político Pedagógico indica a direção que o colégio deve percorrer, para que ações sejam instituídas, tendo por base a organização do trabalho escolar de forma integral. Portanto, o PPP é um instrumento teórico-metodológico que a escola constrói de forma coletiva, com a participação da comunidade escolar interna e externa, em busca de um caminho que a levará à realização de um ensino de qualidade.

Sobre isso, Damasceno (2010) afirma que .

Essa possibilidade de mudança na aprendizagem coletiva, na releitura de práticas, objetivos, concepções, é que confere o potencial instituinte de um Projeto Pedagógico. Não somente muda a escola, ao repensar as práticas institucionais, também se repensam as ações individuais daqueles que nela militam.

Assim, desejamos que a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do CTUR, que está em ocorrência segundo nos foi informado pela Professora Aline, traga a baila a inclusão de estudantes com necessidades especiais por intermédio de uma prática democrática, onde todos participem da sua elaboração a fim de que o colégio se reorganize dentro da possibilidade de um arranjo social mais justo e comprometido com a sociedade.

### ***Acessibilidade: concepções e proposições***

Com base na resignificação educacional e pedagógica demandada pelo processo de inclusão, que tem orientado na atualidade as ações dos profissionais docentes em todos os níveis de ensino, afirmamos que entendemos a acessibilidade educacional como diferente de acesso exclusivamente, à medida que providenciar acessibilidade vai além do conceito que diz respeito simplesmente ao ingresso dos estudantes nas instituições educacionais, trazendo a preocupação com a permanência dos mesmos nestes espaços, visando à qualidade e eficácia da sua participação e aprendizagem no contexto educacional.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos

transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p.12).

Neste sentido, as reflexões a respeito da acessibilidade buscam promover o entendimento sobre a relevância de se refletir e problematizar as diferentes ações e saberes que vêm sendo organizados para que os estudantes com necessidades especiais tenham a sua inclusão efetivada.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a atuação da Educação Especial na escola visa elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as possíveis barreiras para a plena participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições educacionais (BRASIL, 2008).

Quanto a isso, Costa (2007, p. 16) afirma que para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais “(...) a escola demanda estar equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos para as diversas necessidades especiais dos alunos e professores aptos e sensibilizados para lidar com suas diferenças de aprendizagem no mesmo espaço.”

Logo, os conhecimentos, recursos e metodologias essenciais à educação inclusiva devem auxiliar e nortear a elaboração de estratégias para organização da inclusão e acessibilidade educacional nas escolas para todos os estudantes. O artigo 24 do decreto nº. 5296, de 2004, trata especificamente da acessibilidade nos estabelecimentos de ensinos públicos e privados, e determina que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Cabe novamente enfatizar que o cumprimento das normas de acessibilidade independe da matrícula de estudantes com necessidades especiais nas Instituições públicas de Ensino Profissionalizante. Desta forma, na busca por uma sociedade mais democrática, nos debruçamos sobre qual é a acessibilidade que se espera encontrar em um colégio de excelência, que está vinculado a uma Universidade Federal, à medida que acessibilidade é uma das bases do processo inclusivo, constituindo assim um desafio a ser superado, pois são muitas dificuldades e barreiras encontradas no acesso e nas práticas pedagógicas dos professores.

A nota técnica nº.106 de agosto de 2013 estabelece que:

[...] a acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetiva mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência matriculados nas Instituições da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, Científica e Tecnológica e pelos participantes nos

processos de seleção para o ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição.

Caberá às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a responsabilidade pelo movimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.

A acessibilidade é um fator primordial para que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais ocorra, pois é a partir da acessibilidade em seus vários níveis, que irá se oportunizar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Neste sentido investigamos as percepções dos professores da instituição sobre acessibilidade em seus diversos níveis (físico/arquitetônico, didático/pedagógico e curricular). As narrativas que seguem nos dão a dimensão do entendimento dos entrevistados sobre acessibilidade.

“Permitir o acesso dos portadores de necessidades a tudo. Até a criar a sua essência como cidadão”. (*Professora Aline*)

“Acessibilidade é a facilitação aos que precisam, aos materiais didáticos, a métodos de se proporcionar o conhecimento”. (*Professor Carlos*)

“Facilidade de ir e vir”. (*Professora Claudia*).

“Penso que é importante. Porém, para entender melhor, acho necessário praticá-la”. (*Professora Maria*)

“Vejo como uma oportunidade que deve se estender a todos”. (*Técnica de assuntos estudantis Rosana*)

“Acesso à educação, tanto ter vaga para esse aluno”. (*Professora Selma*)

“Eu acho que é dar condições de todos os alunos estudarem”. (*Professor Vladimir*)

Apesar do termo acessibilidade, em algumas respostas, ter sido relacionado mais com a locomoção dos estudantes foi possível inferir que alguns dos participantes entendem a acessibilidade em seus diversos níveis, mas compreendemos que o entendimento sobre os conhecimentos relativos ao processo de inclusão em si e sua relação com acessibilidade educacional, que precisam estar presentes na formação dos professores, é incipiente.

Neste sentido, a acessibilidade na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais vai muito além de construções arquitetônicas adaptadas, que apesar de importante não afirma a escola democrática. Assim, buscamos verificar se eles consideram o colégio acessível.

“Nem fisicamente nem estruturalmente. Eu acho que a escola não está preparada, o que não quer dizer que esteja fechada a isso. A escola

tem que se preparar não pode se isolar como se fosse uma ilha. Assim eu acho que acessibilidade arquitetônica é dar condições do aluno se locomover dentro da escola. Pedagógica é permitir que o aluno tenha acesso aos conteúdos e ao material que precisa ser utilizado. Curricular, bom o currículo tem que ser adaptado as possíveis necessidades”. (*Professora Aline*)

“Em parte, falta meios”. (*Professor Carlos*)

“Do ponto de vista arquitetônico e didático-pedagógico: não. Do ponto de vista curricular, passível de acessibilidade”. (*Professora Claudia*)

“A escola não é acessível, até para o professor está difícil. Por exemplo, nós tivemos um aluno a pouco tempo que fez uma cirurgia na perna, foi um tormento, a gente teve que mudar a turma de sala, tivemos que trazer a turma aqui para baixo. Para você ter uma ideia, o prédio novo, na sua planta, existia a previsão de uma rampa. Se você for lá vê só tem a escada! Eu tenho dificuldade para subir os degrau, imagina um cadeirante. Ou seja, temos prédios muito antigos como este aqui e os novos não estão dentro dessa perspectiva. Agora, tem uma equipe de engenheiros da Universidade que fazem estas plantas, onde dever estar contemplada essa acessibilidade física”. (*Professora Selma*)

“Na escola, nem as obras novas estão preparando para isso. Eu brinco que futuramente se a gente não se aposentar, vão ter que colocar escada rolante, porque a gente vai ficando velho. A própria Universidade, quando vai fazendo as obras, não está preparando nada para isso. Olha em volta, nem rampa a gente tem em lugar nenhum. Nós não estamos preparados, não tem nada montado para isso. Eu acho uma coisa muito nova, a escola teria que se reestruturar, inclusive o problema e recurso humano. Nós não temos recursos humanos, o MEC fala em fazer, promulga uma lei, mas não disponibiliza vagas para contratação de professores habilitados”. (*Professor Vladimir*)

“Não existe acessibilidade na escola em nenhum desses níveis, as aulas acontecem no segundo andar. É uma coisa que tem que ser pensada no todo. Temos que evoluir muito”. (*Professor Vinícius*)

Dentre as falas destacadas, é quase unânime a concepção de que a escola não é acessível. Com exceção da professora Maria que afirmou acreditar que o colégio é acessível, “dependendo de mudanças em suas estruturas físicas” e da Técnica de Assuntos estudantis Rosana, que afirmou que a escola pode ser considerada acessível dentro de alguns padrões, todos os outros participantes afirmaram que o colégio não é acessível, o que nos provoca a percepção de que uma proposta inclusiva está distante da realidade do colégio, à medida que

este se constitui em um espaço que não está aberto a todos, ou seja, não é capaz de oferecer oportunidades condizentes com as demandas pedagógicas e educacionais dos seus estudantes.

De acordo com as observações realizadas, considerando os aspectos arquitetônicos, constatamos que as condições de infraestrutura do colégio não asseguram a inclusão de estudantes com necessidades especiais, pois os prédios apresentam uma estrutura vertical, o que dificulta a movimentação pelo mesmo, a maioria das aulas acontecem no segundo andar do colégio e as salas são de difícil acesso, pois não existem rampas e a única forma de chegar ao segundo piso é pelas escadas. Assim, compreendemos que modificações em sua estrutura física são emergenciais, para que o acesso de todos os estudantes se dê de forma democrática.

Quanto aos aspectos pedagógicos e curriculares, há o entendimento de que é necessário adaptar os materiais e o currículo para que estes possam atender as possíveis necessidades especiais dos seus estudantes.

Contudo, foi possível perceber em algumas das narrativas que o conhecimento sobre acessibilidade pedagógica ou curricular é bastante inicial. Deste modo os profissionais da educação em geral precisam se atualizar sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Horkheimer & Adorno (1978, p.182)

A luta eficaz contra os movimentos totalitários não é possível, certamente, sem os conhecimentos das suas causas, sobretudo se quisermos que essa luta atinja as raízes do totalitarismo, as condições que lhe são propícias na sociedade. Uma concepção acertada e capaz de ser, ao mesmo tempo, interpretada de forma racional das estruturas essenciais em jogo, que é missão da ciência formular, não bastará por si só para fazer o necessário, mas que constitui, sem dúvida, uma contribuição insubstituível à resolução do problema.

Assim os participantes do processo de ensino precisam se esclarecer sobre as dimensões contemporâneas da educação, na perspectiva do aperfeiçoamento escolar para que se tornem protagonistas na organização de uma escola democrática.

Desta forma, é preciso que se reestruture o colégio em todos os aspectos, de modo que este possa responder às necessidades dos estudantes e não o oposto, uma vez que de acordo com Ainscow (1997, p.13):

[...] as escolas precisam ser reformadas e a pedagogia deve ser melhorada, de maneira que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado.

Neste sentido, é preciso que se desenvolva no CTUR uma cultura que legitime e oportunize a aprendizagem de estudantes que apresentem diferenças significativas como, por exemplo, necessidades sensoriais, físicas e intelectuais.

Dessa maneira, para Costa (2006, p. 91):

A urgência por uma educação inclusiva e democrática parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com deficiência e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana.

Portanto, observamos a emergência de se instituir um movimento de inclusão de estudantes com necessidades especiais que estabeleça responsabilidades para o CTUR, que deve acolher de forma adequada a diversidade humana. Contudo, com os recursos que o colégio hoje dispõe não tem condições de dar respostas demandadas por este enfrentamento, o que de certo modo acentua a exclusão no processo educacional e torna perceptível que a instituição precisa criar estratégias que garantam o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais e assegurem oportunidades diferenciadas, rompendo com a lógica da homogeneização.

### ***Apoio e atendimento especializado no CTUR***

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a oferta de atendimento especializado pelos sistemas de ensino é obrigatória e tem como finalidade principal apoiar o desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais. Evidentemente, entendemos que se preparar para o novo causa desconfortos, pois requer ressignificação de concepções, mas é preciso entender que a inclusão de estudantes com necessidades especiais não é mais uma opção.

De acordo com resolução CNE/CEB nº. 4/2009, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais<sup>19</sup> da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Durante a discussão proposta neste estudo pudemos perceber que as mudanças históricas e culturais, no que se refere às ações e concepções referentes aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, se confrontaram com concepções instituídas. Adorno (1995), potencializa o presente e ajuda na construção do futuro. Ou seja, atuar com estudantes com necessidades especiais na escola regular exige diferentes formas de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, formas estas que precisam se estabelecer sem que se negue os caminhos sinuosos pelo qual o atendimento às necessidades específicas vem se estabelecendo na escola regular, que ainda pensa linearmente sobre a aprendizagem dos seus estudantes.

---

<sup>19</sup> De acordo com o Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008, art. 3º as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Assim, sem entrar no mérito sobre o perfil do profissional responsável pela realização do atendimento especializado ao estudante com necessidades especiais, a análise das narrativas dos sujeitos participantes do estudo sobre os apoios ou ações pedagógicas implementadas pelo CTUR, na perspectiva do acolhimento das necessidades de aprendizagem de seus estudantes, nos faz perceber que a escola começa a avançar no debate lentamente.

Percebemos que o Setor de Orientação Educacional da instituição é muito presente e que os estudantes são apoiados em suas necessidades prontamente. Como está narrado a seguir:

“No geral nós temos um SOE muito atuante. A Professora Claudete é muito atuante. Um pequeno probleminha ela entra em contato com gente”. (*Professora Aline*)

“Temos um sistema de Orientação Educacional e o Departamento de apoio pedagógico, bem estruturado para atender às necessidades que temos”. (*Professor Vladimir*)

Assim, existem no colégio ações isoladas, que se instituem à medida que as necessidades surgem, mas, não existe um apoio especializado e as perspectivas nesse sentido não são promissoras:

“No momento não vejo previsão neste sentido, porém, conforme já relatado, há professores preocupados e interessados neste atendimento”. (*Professora Claudia*)

“A escola está engatinhado, as ideias começaram em 2012, já existem ações isoladas, mas um projeto não”. (*Professor Carlos*)

“Acredito que embora não esteja totalmente adaptada, se faz o que é possível”. (*Técnica de assuntos estudantis Rosana*)

“A escola tem que evoluir muito”. (*Professor Vinícius*)

A Professora Maria, alegando não ter conhecimento para falar sobre isso, afirmou ser uma pergunta complicada, pois o que sabe é superficial para poder opinar sobre o assunto.

Percebemos com as narrativas, que não existem previsões para que um atendimento especializado se institua no colégio. Contudo, percebemos que existe a preocupação com o atendimento das necessidades que surgem. É preciso enfatizar que cabe à escola se organizar e criar estratégias para que se superem os obstáculos que impedem que esse atendimento se estabeleça, independente da presença de estudantes com necessidades especiais na mesma.

Assim, é prioritário assegurar, com rapidez, um apoio especializado que atenda às necessidades físicas, intelectuais e psicológicas dos estudantes em formação e dos próprios docentes, que afirmaram durante as entrevistas, não estarem aptos para atuar em turmas com

estudantes incluídos, devido à insipiências de suas formações, que não contemplaram essa área de conhecimento.

“Não estou preparada. Quando eu fazia parte da DAP, não me sentia preparada para ajudar um professor. Eu acho que a gente tem que estudar muito assunto, se empenhar muito, procurar ouvir”.  
(*Professora Aline*)

“Não, não existe apoio, a escola está nos primeiros passos, apoio para as necessidades que aparecem existe, mas uma estrutura pedagógica, curricular, neste sentido não”. (*Professora Carlos*)

“Não. Há necessidade de preparo de todo corpo administrativo e docente”. (*Professora Claudia*)

“Não tenho preparo nenhum”. (*Professora Cristina*)

“Acredito que não”. (*Professora Maria*)

“Eu não, não tenho uma formação para atender os que eles vão me exigir”. (*Professora Selma*)

Observamos que há a necessidade instituir ações que materializem ações formativas, consentâneas às Políticas públicas de educação inclusiva, o que poderia tornar os profissionais do CTUR mais sensíveis à inclusão dos estudantes com necessidades especiais em suas salas de aula, mesmo considerando a especificidade de se tratar de uma escola de formação profissionalizante, portanto com demandas específicas nas disciplinas dos cursos técnicos. Pois, segundo Damasceno (2006, p.55):

Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade e todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?

Neste sentido, é preciso entender se o CTUR atende a diversidade de seus estudantes e se seus professores recebem um apoio que os permita compreender a complexidade da realidade que os cercam, para que assim, possam intervir nela de maneira crítica e reflexiva, considerando que a maioria dos professores entrevistados não teve ainda experiências de atuação profissional com estudantes com necessidades especiais. Sobre isto, Adorno (1995, p.139-140) acrescenta:

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação – para quê?” ou “Educação para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mais sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objeto educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

A proposição de Adorno nos leva mais uma vez a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição na perspectiva do atendimento à diversidade, considerando a formação humana como base para o enfrentamento dos obstáculos e impedimentos postos ao estabelecimento de uma cultura de inclusão/democratização.

Neste sentido, a falta de formação não pode mais se estabelecer como um determinante para a inexistência do atendimento das necessidades específicas dos estudantes, pois a mesma se caracteriza como um processo dinâmico, evolutivo e dialógico. Desta maneira, o professor precisa estar disposto e aberto a aprender, pois não há como mudar as práticas educativas sem que os mesmos estejam sensibilizados para isso. Sobre isto, Adorno (1995, p.141) afirma que “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas”. E para se prover uma educação emancipada, os participantes do processo de ensino e aprendizagem precisam se afirmar como indivíduos emancipados, ou seja, capazes de compreender o significado da democracia no ambiente educativo.

As análises desenvolvidas nesse capítulo configuram o cenário de uma escola de nível médio profissionalizante que está à margem do processo de (re)organização do trabalho pedagógico com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais. Os resultados refletem o pensamento de Adorno (1995, p.154)

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.

Apoiados na reflexão de Adorno pensamos que os participantes do processo de ensino e aprendizagem precisam ser capazes de direcionar a sua formação para o esclarecimento, pois se não formos capazes de educar na/para diversidade, atendendo estudantes com e sem necessidades especiais, como poderemos formar cidadãos esclarecidos e emancipados?

Esperamos que as reflexões postas neste estudo possam contribuir para a superação dos obstáculos presentes no processo de organização não só do CTUR, mas da escola pública, considerando que a inclusão de estudantes com necessidade especiais é uma realidade posta a todas instituições educacionais em nosso país na contemporaneidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto no âmbito familiar, quanto no escolar e no profissional, é possível perceber que as principais resistências à inclusão de estudantes com necessidades especiais<sup>20</sup> têm como origem o preconceito, a falta de informação e o medo pelo desconhecido. Nesta perspectiva, Adorno (1995) nos afirma a necessidade de refletirmos sobre o modelo de educação que queremos e o que temos sob a perspectiva de combatermos os modelos preestabelecidos, que são determinados como modelos ideais e nos embutem alienação e homogeneização. Pensamos assim, que para se resistir a um processo educativo que reproduz a alienação e por consequência nega a diversidade humana é preciso que os professores desenvolvam uma postura investigativa para enfrentar e superar os desafios que são postos no cotidiano da escola inclusiva, sendo para isso necessário, como propõe Adorno (1995) “a educação para a emancipação”.

A educação inclusiva propõe essa emancipação através de mudanças no cotidiano escolar, estabelecendo novas formas de se relacionar com as diferenças, ou seja, pressupõe que os estudantes com necessidades especiais estejam juntos em classes comuns do ensino regular com os demais estudantes, com apoio pedagógico às suas necessidades educacionais especiais, com ambiente e estrutura escolar modificadas para recebê-los. Neste ambiente, a educação inclusiva deve ser entendida como um processo que desenvolve as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, espera-se que o professor possua os *saberesfazeres*<sup>21</sup> necessários para (re)pensar suas práticas pedagógicas por intermédio da reflexão crítica, que permita a promoção de um ensino que possa alcançar todos os estudantes, independente de suas condições sociais e intelectuais.

Neste trabalho, objetivamos caracterizar o processo de democratização da escola contemporânea brasileira, com ênfase no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais e base nas experiências do CTUR, considerando as diretrizes e ações implementadas, ou em implementação, em sua política institucional, a fim de perceber de que forma estão sendo instituídas as ações de acolhimento dos estudantes com necessidades especiais.

Notadamente, quando nos reportamos à educação profissional, que teve suas bases estruturadas sobre um processo segregativo, que se instalou com a finalidade de produzir mão de obra barata para uma sociedade que precisava se modernizar, percebemos que hoje esta modalidade de ensino segrega os estudantes com necessidades especiais pela exclusão ou pelo acesso restrito à educação.

Conhecer e compreender a realidade da inclusão dos estudantes com necessidades especiais no CTUR significou analisar as concepções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da instituição, sobre esta realidade da educação, que se estabelece pela possível

---

<sup>20</sup> Ao término do trabalho foi necessário reconhecer que o termo necessidades educacionais especiais atualmente é tratado como alunato da educação especial.

<sup>21</sup> Denominamos aqui de *saberesfazeres* a indissociabilidade entre teoria e prática, constituindo assim a *práxis* pedagógica.

chegada destes estudantes ao colégio. Significou também, observar quais as estratégias existentes na instituição para atender às demandas dos seus estudantes na atualidade.

Certamente, refletir sobre a compreensão dos participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo – as políticas de inclusão de estudantes com necessidades especiais – permitiu a convivência com olhares apreensivos, mas abertos ao diálogo. Sendo assim, a possibilidade de inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR, na perspectiva das ações instituídas no colégio, me provocaram a vontade de permanecer no cenário de estudo, a fim de pensar e ressignificar o cenário da inclusão que está instalado no colégio.

Dessa maneira, retornamos às questões de estudo apresentadas neste trabalho, caracterizando as possibilidades e desafios em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares pesquisadas.

- Sobre as concepções dos professores/profissionais do CTUR sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto da educação inclusiva, identificamos que apesar da maioria entender o significado do processo, creditam a instituição/colégio e os órgãos públicos como os únicos responsáveis por viabilizar os meios para que aconteça. Neste contexto, sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR, existe a preocupação com a chegada dos estudantes com necessidades especiais na instituição, pois os professores não se sentem “preparados” para atuar com este público.
- No que se refere às concepções dos sujeitos participantes do estudo sobre as atuais Políticas públicas de educação inclusiva, verificamos que o conhecimento sobre as mesmas são frágeis, o que nos leva a concluir que não existe uma articulação das ações que possam estar instituídas no colégio com as Políticas de educação inclusiva. Nesta situação, o conhecimento dessas Políticas que fundamentam/legitimam a educação inclusiva, é necessário para que se possa entender quais são os caminhos que precisam ser percorridos, a fim de que estas políticas materializem/subsidiem as escolas democráticas.
- Sobre a presença do estudante com necessidades especiais no CTUR, foi constatado que hoje não existem estudantes com necessidades especiais no colégio, mas recentemente passou pela instituição uma estudante diagnosticada com mutismo seletivo que não encontrou um apoio especializado, para além da orientação educacional. Ainda sobre esse ambiente, nos foi revelado que existe a preocupação com a provável chegada destes estudantes no colégio, preocupação esta que se alicerça na insipiência/ausência de formação para o exercício dos fazeres com estes estudantes. Dessa forma, está destacada a urgência de se instituir estratégias que incentivem uma formação continuada para os professores, visto que “educar para a diversidade” implica em mudanças na concepção do processo de ensino e aprendizagem, em todas as suas dimensões: cultural, política e prática.

- No que tange à organização político-pedagógica do CTUR, considerando a análise do seu Projeto Político-Pedagógico, verificamos que o seu processo de elaboração e implementação pouco contribuiu para o seu processo de democratização, no âmbito da inclusão de estudantes com necessidades especiais, visto que há ausência de diretrizes/ações inclusivas nesse documento. Cabe destacar, que o colégio precisa assumir o compromisso de maneira efetiva com o processo de elaboração/implementação/avaliação do seu Projeto Pedagógico, pois foi identificado que alguns sujeitos participantes deste estudo não tiveram acesso ao Projeto Pedagógico, logo concluímos que a sua elaboração não foi realizada de forma participativa, também não foram observados no projeto elementos fundamentais como, por exemplo, uma proposta de formação continuada de professores; uma proposta de trabalho com pais; e formas de avaliação do mesmo.
- A respeito das concepções dos participantes sobre acessibilidade percebemos que há compreensões diversas entre os entrevistados sobre os seus diversos níveis (físico/arquitetônico, pedagógico e curricular). Neste sentido, ao conferirmos se estes participantes consideram o colégio acessível, percebemos que os mesmos consideram que a acessibilidade é um dos fatores negligenciados pelo colégio, considerando a inexistência das adaptações necessárias tanto física, como pedagógica ou curricular para um colégio ser inclusivo. Desta forma, concluímos que os obstáculos no acesso e na permanência dos estudantes com necessidades especiais devem ser eliminados, para que o colégio se afirme democrático e atenda as demandas de seus estudantes.
- Sobre um atendimento especializado as possíveis necessidades dos estudantes, percebemos que o Setor de Orientação Educacional da instituição é muito atuante e que os estudantes são apoiados em suas necessidades prontamente, o que demonstra que algumas ações são instituídas e alicerçadas na experiência e sensibilização de alguns profissionais. Contudo, não existe uma articulação para que este atendimento seja aprimorado. Essa constatação problematiza que precisam existir no Projeto Pedagógico do colégio articulações e ações que promovam um atendimento às necessidades especiais para além do setor de orientação educacional, com a implementação, por exemplo, de um Núcleo de Atendimento às Necessidades Pedagógicas Especiais dos estudantes.
- No que diz respeito aos desafios que o CTUR vem enfrentando em relação à implementação de sua política organizacional com vistas à inclusão de estudantes com necessidades especiais e, por conseguinte, à sua democratização enfatizamos que, um dos desafios é com relação à concepção equivocada que os professores têm sobre a educação inclusiva. O fato de alguns dos profissionais participantes acharem que os estudantes com necessidades especiais têm direito restrito à educação, sendo apenas possível a inclusão em alguns casos, dependendo do comprometimento dos estudantes, revela que a diversidade dos estudantes tende a ser mantida sob ‘controle’, o que confirma a relação de segregação quanto ‘ao outro’; nesse caso, o

estudante com necessidade especial. Isso significa que o preconceito continua sendo manifestado, consciente ou inconscientemente. Neste ambiente é necessário que se inicie no colégio um debate sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais, pois sem o mesmo, as ações inclusivas que existem no colégio de forma desarticulada não se concretizarão através da implementação de uma política organizacional. Isso significa que a reflexão crítica dos profissionais da educação é o alicerce na discussão e tomadas de decisão quanto à inclusão

Em síntese todas essas questões nos levam à reflexão de que não se pode pensar a educação inclusiva como um modelo de educação para os estudantes com necessidades especiais, o que seria regressivo! Contudo, é possível pensar nas condições para a materialização de uma escola verdadeiramente democrática.

Portanto, mudanças precisam acontecer, considerando os limites encontrados na instituição em todos os setores que alicerçam o processo educativo, à medida que não encontramos registros em nenhum dos documentos analisados durante a pesquisa que se reportassem ao acolhimento das possíveis necessidades dos seus estudantes. Gostaríamos de propor alguns encaminhamentos que, em princípio, podem ser possíveis de executar na instituição.

O primeiro deles diz respeito à resignificação sobre a ideia de atenção à diversidade através da discussão, pois apenas a inserção do estudante com necessidade especial no ensino regular não resolve a questão da exclusão. Assim, para que se garanta o que está instituído pelas Políticas públicas de inclusão é preciso que se promova no colégio ações que estimulem os seus professores a conhecer o processo de inclusão e suas bases/fundamentos culturais, políticos e práticos.

O segundo, é a busca por estratégias que oportunizem os profissionais da instituição se sensibilizarem com a inclusão de estudantes com necessidades especiais, à medida que acredito que quando olhamos o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade, não percebemos as peculiaridades, pois quando profissionais da educação afirmam estar despreparados para atuar com diferença se tornam professores de alguns estudantes e não de todos. Assim, como estratégia sugerimos que se debata enfaticamente a temática “educação para todos” e se propiciem momentos formativos para os docentes se aproximarem epistemicamente do contexto da relação “educação e diversidade”.

Finalizando, há que se ressaltar que existe uma série de mudanças que envolvem o planejamento, a avaliação, a adaptação curricular, a discussão do Projeto Político Pedagógico e outras modificações necessárias que precisam acontecer no CTUR, para que estudantes com necessidades especiais possam ser acolhidos e recebam o atendimento pedagógico necessário/adequado.

Enfim, invocamos o pensamento de Adorno (1995), cotejando ao estudo realizado:

Sugiro neste ponto uma pequena relação histórica. A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas ocorre o que eu

analisei há pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se o agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementadas, entretanto, já na primeira infância.

Neste sentido, mesmo entendendo os desafios postos pela inclusão aos profissionais da educação, é preciso que estes compreendam a importância da inclusão dos estudantes com necessidades especiais, pois só através deste entendimento é que se abre espaço para as mudanças e realizações no âmbito da escola que se pretende democrática.

Este trabalho não se encerra aqui, mas é preciso enfatizar que movimentos que rompem com o que está instituído podem se efetivar pelas ações de indivíduos esclarecidos. São esses indivíduos que podem, por sua *práxis*, romper com a estrutura escolar vigente, hierarquizadora e homogeneizante, em prol da organização da escola democrática, inclusiva, para todos!

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, Mel. *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 11-28, 1997.
- ALVES-MAZZOTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Brasília, DF. Abril de 2007.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº. 6.571, de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- \_\_\_\_\_. *Instituto Federal - concepção e diretrizes*. Brasília, Junho de 2008
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96)*. 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. “Censo escolar da educação básica 2012, Resumo técnico”. Brasília, INEP, 2013
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 19 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. *Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador*. SEESP: Brasília, 2004.

COSTA, Valdelúcia Alves da & DAMASCENO, Allan Rocha. *Políticas de educação especial: as demandas por inclusão na sociedade contemporânea*. Anais eletrônicos do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007

\_\_\_\_\_. *Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática*. In: Cadernos de Ensaio e Pesquisa. Niterói, FEUFF, ano 3. janeiro/ junho 2002, caderno 7.

\_\_\_\_\_. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

**CTUR. Projeto Político Pedagógico do Colégio Técnico da Universidade Rural**. Seropédica, 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha. *Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica*. Niterói, RJ:EDUFF, 2010.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K.; GLAT, R. *Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. In: GLAT, R. (orgs.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano*, Editora 7 letras, Rio de Janeiro, 2007.

GAMA, Paulo Sérgio. *O Colégio Técnico da UFRRJ e o ensino profissionalizante: de 1973 a 1988*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.

LIBANEO. J. C. *Organização e Geração da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAZZOTA, M. J. da S. *Educação especial no Brasil – História e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortes, 1996.

UFRRJ . **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Seropédica, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/portal/modulo/home/pdi/pdi.pdf>>. Acesso em: Mar. 2012.

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

## APÊNDICE 1



### INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)

**PESQUISA:**  
**POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS –  
AS FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE NO COLÉGIO TECNICO  
DA UNIVERSIDADE RURAL (CTUR)**

**ORIENTANDA: Mônica Alves de Matos Pereira**

**ORIENTADORES: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Otranto**

Sr (a) Professor (a):

Por gentileza, solicitamos o preenchimento dos dados abaixo que constituem o questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, necessários para a realização da pesquisa de mestrado acima intitulada, que elegeu esta instituição como *locus* de pesquisa.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1) Nome ou pseudônimo: \_\_\_\_\_

2) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4) Qual sua função no CTUR?

\_\_\_\_\_

5) Em que ano você entrou no magistério?

\_\_\_\_\_

6) Há quanto tempo leciona nesta instituição?

7) Leciona qual(is) disciplina(s) nesta instituição?

8) Qual sua formação:

Ensino Médio: ( ) Formação geral

( ) Curso de Formação Profissionalizante - Qual? \_\_\_\_\_

Ensino Superior: ( ) Completo

( ) Incompleto

( ) Bacharelado - Qual? \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura - Qual? \_\_\_\_\_

9) Você realizou algum curso de Pós-Graduação?

( ) Sim

( ) Não

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

10) Fez algum curso na perspectiva da inclusão escolar?

---

---

---

11) Você participa ou participou de algum encontro/seminário/palestra/curso que tenha debatido o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais? Qual(is)?

---

---

---

12) Este espaço é para esclarecimentos que você considere importantes sobre sua formação e a política de inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR. Fique a vontade para escrever o que considerar necessário.

---

---

---

**Agradecemos sua colaboração!**

## APÊNDICE 2



INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
(PPGEA)

POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS – AS  
FRONTEIRAS DO INSTITUÍDO E DO INSTITUINTE NO COLÉGIO TECNICO DA  
UNIVERSIDADE RURAL (CTUR)

ORIENTANDA/PESQUISADORA: Mônica Alves de Matos Pereira

ORIENTADORES: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Profª. Dra. Célia Regina Otranto

### ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA

- Concepções sobre educação inclusiva
1. O que você sabe/conhece sobre educação inclusiva?
  2. O que você pensa sobre inclusão de estudantes com necessidades especiais nas classes comuns/regulares de ensino?
  3. O que você pensa sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR?
    - Concepções sobre Políticas públicas de educação inclusiva e política institucional de inclusão
  4. Você conhece as Políticas de educação inclusiva do MEC? Fale sobre isso.
  5. Você conhece a política (ações) de inclusão de estudantes com necessidades especiais desta instituição? Você pensa que há articulação com as Políticas de educação inclusiva do MEC?

6. Você identifica entre os estudantes desta instituição algum que objetivamente possa ser reconhecido como um e.n.e? Quais elementos/características substanciam sua identificação?
7. Nesta instituição, você já atuou/lecionou com um e.n.e? Fale sobre suas experiências. O(s) estudante(s) concluiu(iram) o(s) curso(s)?
  - Organização político-pedagógica do trabalho escolar na perspectiva inclusiva
8. Você conhece/tem acesso ao PPP da escola?
9. Você participou do processo de elaboração/implementação/avaliação do PPP desta escola?
10. Quais são as previsões existentes no(s) documentos(s) do(s) PPP(s) sobre a inclusão de estudantes com necessidades especiais no CTUR?
11. Você se sente apoiado pedagogicamente nesta escola para atuar em classes regulares com estudantes com necessidades especiais incluídos?
  - Acessibilidade: concepções e proposições
12. O que você entende/pensa sobre acessibilidade?
13. Considerando o exposto por você sobre acessibilidade, esta escola pode ser considerada “acessível”?
14. O que você entende/pensa sobre acessibilidade em seus diversos níveis/aspectos (físico/arquitetônico, didático/pedagógico, curricular)? Qual(is) relação(ões) você estabelece entre estes níveis/aspectos e a inclusão de e.n.e. nesta instituição?
  - Apoios/atendimento educacional especializado
15. Quais são os apoios/ações pedagógicas/as disponibilizados/implementadas pela escola na perspectiva do acolhimento das necessidades de aprendizagem de seus estudantes?
16. Considerando que esta é uma escola de formação profissionalizante, portanto com demandas específicas nas disciplinas dos cursos técnicos, você identifica/observa uma preocupação no atendimento pedagógico educacional à diversidade dos estudantes (incluindo os que possuam necessidades especiais)? Você saberia dizer se existe alguma previsão no Projeto Político do curso que trabalha sobre esta questão?
17. Você gostaria de comentar algo nesse contexto que não foi perguntado?

ANEXOS 1

# Projeto Político Pedagógico

Colégio Técnico da UFRRJ

Diretrizes e metas da instituição e seus planos de cursos

*Colégio Técnico da UFRRJ*

## Sumário

Introdução  
02

II. Apresentação do Colégio Técnico

## INTRODUÇÃO

A construção de um Projeto Político Institucional (PPI) implica discussão escolar ampla e permanente, no sentido de que nada está pronto e acabado. O projeto de uma escola não tem fim em si mesmo. Trata-se de um movimento sujeito a avaliações, debates e aprendizagens constantes. Metaforicamente, seria uma viagem sem caminho definido, mas com objetivos traçados e destinos pretendidos. Assim, o documento que sinaliza as intenções políticas e pedagógicas deve, antes de tudo, esclarecer a direção geral para onde se pretende caminhar.

Como definir o rumo pretendido sem pensarmos a sociedade que temos como horizonte? Além disso, como pensar essa sociedade sem discutir a concepção educacional capaz de contribuir para tal arranjo social?

A valorização humana, o enfrentamento das desigualdades sociais, o uso sustentável do meio ambiente e a defesa das diferentes manifestações da vida, são as marcas a partir das quais buscamos a formação de um educando ético-político, com compromissos com o próximo e com a preservação do planeta.

Assim, o Projeto Político Institucional do CTUR pretende contribuir para a consolidação de uma sociedade em que, para além da democracia formal, alimente-se a possibilidade de um arranjo social mais justo e comprometido.

## II) APRESENTAÇÃO DO COLÉGIO TÉCNICO

### 1. Histórico do CTUR

O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, criado como Aprendizado Agrícola pelo Decreto-lei nº 5.408, de 14 de abril de 1943, recebeu o nome de Ildefonso Simões Lopes com o Decreto Presidencial nº. 6.495 de 12 de maio de 1944. No Decreto Presidencial 22.506, de 22 de janeiro de 1947, foi transformado em Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Na edição do Decreto Presidencial 36.862 de 04 de fevereiro de 1955 foi promovido a Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes. Pelo Decreto do Conselho de Ministros nº. 1.984, de 10 de janeiro de 1963, teve a sua denominação modificada para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Com o Parecer nº 3.716/74 do CFE, homologado pelo Ministro da Educação, que aprovou o Estatuto da UFRRJ, fundindo-o com o Colégio Técnico de Economia Doméstica, é um estabelecimento de educação profissional, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, conforme o anexo III da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

### 2. Ambiente Físico

#### **Prédio Principal:**

##### Térreo:

Hall de entrada;  
À direita: 01 biblioteca, 01 sala de aula e 01 laboratório de informática;  
À esquerda: 01 sala (Grêmio estudantil); 01 sala de aula; 02 banheiros; 01 sala (Coordenação do Concurso de Ingresso) e 03 laboratórios.

##### 1º andar:

Secretaria: 06 ambientes + 01 hall  
03 salas de aula;

04 salas administrativas (Divisão de Assuntos Pedagógicos e Coordenação de Cursos; Serviço de Orientação Educacional; Sala de Reuniões e Divisão de Assuntos Estudantis);  
02 banheiros;  
01 sala de professores;  
01 sala (Ciências Exatas);  
01 sala (Hotelaria);

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 3 -

01 sala (Agropecuária);  
01 sala (Ciências Humanas).

### **Prédio de Hotelaria:**

03 salas de aula;  
01 sala ambiente (Laboratório de Governança);  
01 sala (depósito de eventos e lazer);  
01 sala de conservação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Cozinha);  
01 sala de preparo de alimentos (Laboratório de Alimentos e Bebidas:  
Restaurantes e  
Serviços);  
01 sala de panificação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Panificação);  
02 banheiros.

### **Anexo I:**

Alojamento (10 quartos + 01 sala de coordenação + 01 banheiro);  
01 sala (armários);  
02 salas de aula;  
02 salas (coordenações) + 01 banheiro;  
01 sala de multimídia;  
01 Laboratório de química;  
01 Cozinha.

### **Anexo II:**

#### Térreo:

02 salas;  
01 sala (preparo de queijos);  
01 sala de educação física;

#### 1º andar:

04 salas de aula;  
02 banheiros.

### **Anexo III**

#### Térreo:

03 salas de aula;  
2 banheiros.

#### 1º andar:

4 salas de aula.

#### Entorno do prédio

principal: Viveiro;  
Cunicultura  
; Garagem;  
Fábrica de  
ração; Horta;  
Avicultura;  
Suinocultur  
a;  
Caprinocultura;  
Almoxarifado;

Campo de  
futebol;  
Quadra;

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 4 -

Mecanização;  
Cantina;  
Bandejão;  
Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização.

### 3. Recursos Humanos

O Colégio Técnico conta, em seu quadro, com 60 docentes, sendo 56 efetivos e 04 substitutos. Dentre os efetivos, há 09 especialistas, 40 mestres e 07 doutores.

Há um corpo técnico-administrativo composto por 17 funcionários efetivos e 21 terceirizados.

## III) POLÍTICAS E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

### 1. Concepção de Educação

Atentos ao que foi antecipado na introdução deste documento, há o entendimento de que a concepção educacional capaz de responder aos desafios sociais do tempo presente deve estar calcada nos seguintes pontos:

- a) Educação voltada para a emancipação humana, baseada numa formação omnilateral no horizonte da politecnia;
- b) Educação comprometida com a disseminação dos fundamentos técnico-científicos subjacentes à formação profissional;
- c) Educação comprometida com a evidenciação das articulações disciplinares.

#### Emancipação humana baseada numa formação omnilateral no horizonte da politecnia:

No pressuposto de que o homem se faz maior pelo conhecimento, a formação educacional escolar mais ampla deve ser oferecida a todos e, nesse sentido, a educação unitária e omnilateral no horizonte politécnico deve nortear todos os diferentes cursos oferecidos pelo colégio.

O ser humano precisa ser percebido e valorizado em suas múltiplas manifestações e tais expressões podem revelar-se na ética, estética, cognição, afetividade e psicomotricidade.

Na ética, o compromisso com o interesse comum deve sinalizar a formação esperada.

Na estética, a oportunidade e a valorização de diferentes manifestações artísticas podem estimular a sensibilidade indispensável ao trato da forma e da emoção na ação humana.

Na cognição, a procura dos nexos capazes de esclarecer os processos, o estímulo à compreensão das causas que determinam os fatos, para além da observação dos fenômenos e o entendimento do fundamento científico que subjaz as técnicas, devem nortear o conhecimento a ser construído.

No campo afetivo, a compreensão de que a atitude de quem aprende interfere no ato de aprender deve representar um estímulo para o interesse pela pesquisa e pela disciplina de trabalho e de estudos.

Quanto à psicomotricidade, o entendimento da estreita relação entre o impulso neuronal e o movimento, deve servir de parâmetro para a percepção da necessidade da motricidade bem realizada para o êxito de empreendimentos de variadas naturezas.

Disseminação dos fundamentos técnico-científicos subjacentes à formação profissional:

O aluno deve ser levado a perceber a ciência, o conhecimento humano acumulado, que sustentam os procedimentos técnicos, próprios do exercício profissional. Situação que o eleva para além da condição de mero executor mecânico de procedimentos.

O aluno deve compreender o trabalho como princípio educativo na medida em que o conhecimento humano decorre da apropriação da natureza pelo homem numa ação mediada pelo trabalho.

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 5 -

### Evidenciação das articulações disciplinares:

A fragmentação disciplinar deve ser relativizada por um esforço permanente no sentido de demonstrar o conteúdo disciplinar específico como a parte subordinada do todo. Esforço que indo para além de qualquer estratégia pedagógica específica, deve materializar-se como a filosofia educacional que orienta a ação dos professores no exercício das suas disciplinas.

### **Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização**

No entendimento de que atividades profissionais relativas à produção e à comercialização também constituem o universo profissional do técnico de nível médio, há um investimento estrutural e didático-pedagógico do colégio no sentido de que, além do processo de aprendizagem teórico-prático dos cursos técnicos de Agroecologia e Hospedagem, a comercialização do excedente da produção, e das aulas práticas, é parte integrante do processo técnico pedagógico, constituindo assim, uma interessante oportunidade de estágio para os alunos dos cursos técnicos na Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização.

#### **2. Compromisso com o quadro docente e técnico administrativo**

O colégio tem o compromisso de apoiar o criterioso e responsável trabalho docente e técnico-administrativo, bem como, de fortalecer a percepção do caráter educativo do exercício das suas funções profissionais, investindo em sua qualificação e aprimoramento.

#### **3. Compromisso com o quadro discente.**

O compromisso do colégio se dá no fortalecimento de uma prática educativa que contribua para a formação do cidadão-educando, consciente dos problemas sociais. Há estímulo à formação discente crítica, indispensável à percepção do seu papel ativo na formação e transformação da realidade social.

#### **4. Perfil do Docente**

Mediador do processo educativo, tem o objetivo de despertar no educando sua criticidade e autonomia. É estimulador do processo ensino-aprendizagem, sensível na orientação para superação das dificuldades individuais. Apresenta uma conduta responsável e solidária na expectativa da influência de sua ação na formação do estudante.

#### **5. Perfil do Técnico-Administrativo**

O técnico-administrativo tem uma conduta profissionalmente responsável e compatível com a de um agente educativo. Cumpre suas tarefas zelando para um bom funcionamento do colégio e para melhoria do trabalho e no atendimento ao público.

#### **6. Perfil do Discente**

Sujeito da aprendizagem, indivíduo autônomo e participativo, busca uma atuação social crítica fundamentada em princípios ético-políticos e numa conduta responsável e solidária.

#### **7. Perfil do Concluinte**

Ser capaz de:

- Tomar iniciativa, agir com criatividade, gerando e propondo novas ideias;
- Buscar aprimoramento constante, percebendo a educação como um processo contínuo;
- Mostrar-se dinâmico, responsável, flexível e comunicativo;
- Apresentar espírito de pesquisa, buscando articulação com os fenômenos sociais e naturais;

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 6 -

- Expressar-se nas várias linguagens como forma de posicionamento social;
- Mostrar autonomia intelectual e capacidade de resolver problemas;
- Estar em sintonia crítica com os avanços científicos, sociais e tecnológicos;
- Compreender a natureza do processo de construção científica;
- Perceber a realidade social em que está inserido na expectativa da sua transformação.
- Ter compromisso profissional, social e ético-político;
- Ter espírito empreendedor sem descartar compromisso com a solidariedade e respeito humano;
- Estar apto para o mundo do trabalho e para atuar em equipe;
- Comprometer-se com o aprimoramento ético-político da sociedade;
- Desempenhar com qualidade e responsabilidade tarefas e operações técnicas específicas de sua profissão, no caso específico dos concluintes dos cursos técnicos.

## **8. Princípios para a Conduta Cotidiana**

A comunidade escolar deve zelar pelos princípios da conduta responsável, participativa, socialmente solidária, ambientalmente sustentável, atenta à defesa da diversidade e respeito às diferentes formas de vida.

## **9. Avaliação do Projeto**

Este projeto tem a validade de quatro anos, devendo ser reavaliado anualmente.

Na avaliação, buscar-se-á obter dados para fundamentar as análises que permitirão a tomada de decisões acerca do desenvolvimento da instituição. Essa avaliação deve ser abrangente e aberta a todos os envolvidos, pela garantia da participação da comunidade escolar, servindo ainda, para orientar a gestão pedagógica, administrativa e de pessoal.

### **Diretrizes para a avaliação:**

- Avaliar constantemente as atividades desenvolvidas junto à comunidade, realizando prestação de contas, replanejamento e realimentação: ações necessárias para redimensionar os trabalhos.
- Avaliar constantemente os processos educacionais, solicitando dos órgãos superiores responsáveis pela educação as condições necessárias para atender às expectativas da comunidade.
- Promover a auto e a hetero-avaliação periodicamente.

## ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CTUR

O CTUR oferece cinco cursos: Ensino Médio, Agroecologia, Hospedagem, Meio Ambiente e Agrimensura, além de dois cursos de qualificação profissional na modalidade PROEJA-FIC em Agroindústria e Hotelaria.

O Ensino Médio, propedêutico, é oferecido no turno da manhã. Os cursos de Agroecologia e Meio Ambiente são oferecidos em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e em concomitância externa. O curso de Hospedagem é oferecido em concomitância interna e externa

e o de Agrimensura na modalidade Subsequente.

O currículo do Ensino Médio é composto de Base Nacional Comum e da Parte

Diversificada, ambas integrando e articulando a vida cidadã com as 03 (três) áreas de conhecimento:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 7 -

c) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

**Compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as disciplinas:**

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Estrangeira Moderna;
- c) Educação Física;
- d) Artes.

**Compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, as disciplinas:**

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química;
- d) Matemática.

**Compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as disciplinas:**

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL**

Telefax: (0xx21) 2682-1004  
[www.ctur.ufrrj.br](http://www.ctur.ufrrj.br)

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

Área do conhecimento	Disciplinas	Horas semanais por séries			Total de horas
		1ª	2ª	3ª	
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	350
	Literatura Brasileira	2	2	2	210
	Artes	-	2	-	70
	Educação Física	2	2	2	210
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	2	2	3	245
	Química	2	2	3	245
	Biologia	2	2	3	245
	Matemática	3	3	4	350
Ciências humanas e	Geografia	2	2	2	210
	História	2	2	2	210
<b>Sub total</b>		<b>21/735</b>	<b>22/770</b>	<b>24/840</b>	<b>2.345</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>					
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua inglesa	2	2	-	140
	Língua Espanhola	-	-	2	70
	Introdução à informática	1	-	-	35
Ciências humanas e	Filosofia	1	1	1	105
	Sociologia	1	1	1	105
<b>Total de horas do</b>		<b>26/910</b>	<b>26/910</b>	<b>28/980</b>	<b>2.800</b>
<b>TOTAL DE FALTAS POR</b>		<b>228</b>	<b>228</b>	<b>245</b>	<b>701</b>

**EMENTÁRIO DO ENSINO MÉDIO**

**ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

DISCIPLINA	C/H TOTAL	EMENTA
Língua Portuguesa 1ª série	140 horas	Relação entre língua, sociedade e cultura. Origem e importância da linguagem verbal. Texto como unidade básica da comunicação. Tipologia textual: narração, descrição, dissertação e injunção. Complexidade das línguas. Conceitos de gramática: estrutura, saber lingüístico e descrição de uma variedade da língua. Léxico e vocabulário. Constituição e renovação lexical. Morfologia: estrutura e processos de formação de vocábulos que constituem o léxico. Flexibilidade das línguas: variação geográfica, social, contextual e estilística. Modalidades: fala e escrita. Conceito de erro e o preconceito linguístico. A norma culta brasileira. Classes de palavras e sua funcionalidade: palavras variáveis e invariáveis. Compreensão e interpretação de textos. Produção de textos orais e escritos.

Língua Portuguesa 2ª série	105 horas	Aspectos morfo-sintáticos e discursivos dos tempos, modos e formas verbais e aspectos morfo-sintáticos e discursivos das formas pronominais no âmbito dos tipos textuais (narração, descrição, dissertação e injunção) e de alguns gêneros textuais: literários (poema, conto, romance), midiáticos (notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, crônica, anúncios) e acadêmicos (relatórios, resumos, resenhas).
Língua Portuguesa 3ª série	105 horas	Revisão dos conceitos de frase, oração e período. Relações de sentido no interior do período: noção de período composto e estudo dos processos de coordenação e subordinação. Leitura, compreensão, interpretação, análise crítica e produção de textos. Estudo de texto
		dissertativo: exposição teórica sobre o gênero e a sua estrutura; elaboração de projeto de texto dissertativo – oral e escrito; argumentação e persuasão; o texto persuasivo – a propaganda, carta argumentativa; articulação textual – coesão e coerência.
Literatura Brasileira 1ª série	70 horas	O curso de literatura será dividido em três blocos: a) Teoria e Arte Literária que compreende: as funções da literatura; a especificidade da linguagem literária: a construção dos sentidos conotativos por meio das figuras de linguagem; a Literatura e o diálogo com as demais manifestações artísticas; a literatura e seu contexto; noções de estilísticas: versificação e figuras de linguagem; introdução aos gêneros literários clássicos: lírico, épico, dramático. b) Periodização Literária: tradição portuguesa: I) Trovadorismo; II) Classicismo: lírica de L. de Camões; III) Humanismo: Teatro de Gil Vicente e Épica camoniana; c) Periodização literária: manifestações literárias na colônia: do Quinhentismo ao Arcadismo.
Literatura Brasileira 2ª série	70 horas	História social do Romantismo (poesia e prosa). História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo. História social do Simbolismo.
Literatura 3ª	70 horas	
Educação Física 1ª, 2ª e 3ª séries	70 horas	Prática esportiva sob suas diversas possibilidades recreativas, competitivas, lúdicas, adaptadas; A atividade física e suas relações com o corpo, à saúde e o cotidiano.
Artes	70 horas	I- Módulo Básico Experimentação das estruturas fundamentais da forma artística e do desenho em particular. Técnicas básicas do desenho de observação. Estruturas linear, de valor e cromática (linha, tom e cor). Estudos dos elementos formativos da imagem através de uma vivência direta com as tradições artísticas e com a natureza. II- Segundo Módulo Técnicas básicas da escultura, da gravura e da pintura. A forma artística e sua constituintes dinâmicas. As mídias e a Arte. A produção artística voltada para os mais diversos ofícios como o artesanato, a marcenaria, a decoração urbana e de interiores, espetáculos (teatro, música, carnaval, etc.), paisagismo, fundição, indústria têxtil, propaganda, projeto de produtos, cinema, setor de publicações, de TV, etc.

Introdução à Informática	35 horas	Conceitos básicos. Principais componentes do computador. Aplicativos: Navegadores, Editores de Texto, Planilhas Eletrônicas e Apresentação de Slides.
Língua Inglesa 1ª e 2ª séries	70 horas	Desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de textos variados em língua inglesa a partir da percepção dos processos cognitivos e das mais diversas estratégias de aprendizagem lingüísticas que envolvem a atividade de leitura, de aquisição de vocabulário em geral e de reconhecimento da estrutura do idioma.
Língua Espanhola 3ª séries	70 horas	Estudo dos elementos básicos da língua espanhola com ênfase na prática de leitura instrumental, com vocabulário específico para situações originais da área de hotelaria, turismo e meio ambiente.

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 10 -

ÁREA DE CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E DA NATUREZA		
DISCIPLINA	C/H TOTAL	EMENTA
Biologia 1ª séries	70 horas	<b>Genética:</b> 1ª e 2ª Lei de Mendel; Herança dos grupos sanguíneos – Polialelia; Ligação gênica; Sexo e Herança Genética; Aplicações do conhecimento genético.
		<b>Evolução:</b> Breve história das Idéias evolucionistas; Teoria Moderna da Evolução; Origem das espécies e dos grandes grupos de seres vivos; A evolução Humana. <b>Ecologia:</b> Fundamentos da Ecologia; Ciclos Biogeoquímicos; Dinâmica das populações biológicas; Relações Ecológicas entre os seres vivos; Sucessão Ecológica e Biomas; Humanidade e Ambiente.
Biologia 2ª séries	70 horas	Nutrição: tipos de nutrientes, organização do sistema digestório. A circulação sangüínea e a circulação linfática: características, componentes e fisiologia. A respiração: componentes, fisiologia e tipos. A excreção: importância para a homeostase, principais excretas nitrogenados, componentes, fisiologia e controle hormonal. A integração e o controle corporal: os sistemas nervoso e endócrino, suas características e fisiologia. Diversidade e reprodução em plantas: Reino Plantae e fisiologia das angiospermas. Reprodução e desenvolvimento animal: visão geral do desenvolvimento. O desenvolvimento embrionário humano
Biologia 3ª séries	105 horas	Os conceitos básicos de Genética. O mendelismo. Cruzamento-teste e retrocruzamento. Ausência de dominância. Os genes letais e subletais. Árvores genealógicas ou heredogramas. Probabilidade e probabilidade condicional. Alelismo múltiplo. Os sistemas Rh e MN. Interação gênica e pleiotropia. Herança quantitativa. Hereditariedade e cromossomos sexuais. Genética de populações. Engenharia genética. Ecologia. Evolução.
Química 1ª séries	70 horas	Conceitos e medidas em química. Energia e matéria. Processos de Separação de misturas. Estrutura Atômica. Introdução a Radioatividade. Tabela Periódica. Propriedades periódicas. Ligações químicas (interatômicas e inter-moleculares). Geometria Molecular. Funções Inorgânicas. Reações químicas.
Química 2ª séries	70 horas	Estequiometria. Soluções. Eletroquímica. Termoquímica. Cinética.
Química 3ª séries	105 horas	Equilíbrio Químico. Introdução à Química Orgânica. O Atomo de Carbono. Principais funções orgânicas Nomenclatura. Propriedades físico-químicas e reacionais. Estereoquímica. Efeitos eletrônicos. Ressonância. Reações Orgânicas.
Matemática 1ª séries	70 horas	Conjuntos Numéricos; Funções; Função Afim; Função Quadrática; Função Modular; Função Exponencial; Logaritmo e função logarítmica; Semelhança de Triângulos; Relações métricas no triângulo retângulo; Trigonometria no triângulo retângulo;

Matemática 2ª séries	70 horas	Progressões: Seqüências numéricas; Progressões Aritméticas (PA); Progressões Geométricas (PG); Matrizes; Determinantes; Sistemas Lineares; Trigonometria: resolução de triângulos quaisquer; Conceitos trigonométricos básicos; Seno, cosseno e tangente na circunferência trigonométrica; Relações e equações trigonométricas.
Matemática 3ª séries	140 horas	Geometria Analítica: Ponto e reta; Circunferência; Análise Combinatória; Probabilidade; Geometria Espacial: Poliedros: Prismas e Pirâmides; Corpos Redondos: Cilindro, Cone e Esfera; Noções básicas de Estatística e Matemática Financeira; Noções básicas de números complexos
Física 1ª séries	70 horas	Reconhecer movimentos presentes no dia-a-dia. Desenvolver habilidades para medir e quantificar. Identificar parâmetros relevantes. Reunir e analisar dados, propondo soluções. Aplicar conceitos, leis, teorias e modelos trabalhando em sala de aula situações cotidianas. Traçar e interpretar movimentos através de gráficos. Distinguir grandezas vetoriais e escalares. Estudar o movimento circular. Analisar

Colégio Técnico da UFRRJ

- 11 -

		a composição de movimentos. Conceituar força, inércia; descrever as leis de Newton. Conceituar trabalho de uma força, potência, energia, rendimento e seus respectivos diagramas. Conceituar impulso, quantidade de movimento, tipos de choque, forças internas e externas. Conceituar campo gravitacional, energia gravitacional. Descrever as leis de Kepler e da gravitação universal. Conceituar pressão, densidade e empuxo. Descrever o teorema de Stevin. Analisar o equilíbrio dos corpos. Estudar Hidrostática e Hidrodinâmica.
Física 2ª séries	70 horas	Reconhecer fenômenos nos quais está envolvida a mudança de temperatura. Desenvolver habilidades para medir e quantificar temperatura. Identificar parâmetros relevantes que influenciem essas medidas. Reunir e analisar dados, propondo soluções. Aplicar conceitos, leis, teorias e modelos trabalhando em sala de aula situações cotidianas. Traçar e interpretar fenômenos térmicos através de gráficos. Estudar a variação das grandezas físicas comprimento, largura, altura e volume quando da mudança de temperatura. Estudar o Calor – Energia térmica em trânsito. Analisar mudanças de fases; diagramas de fases. Conceituar propagação de calor. Estudar o comportamento de gases ideais e suas possíveis transformações. Conceituar as leis da Termodinâmica. Estudar os fenômenos ópticos sob o ponto de vista da óptica geométrica. Conceituar as leis da Óptica geométrica e estudar os fenômenos a ela relacionados. Estudar instrumentos ópticos. Descrever o movimento harmônico simples (MHS). Estudar Ondas: tipos de onda, fenômenos que ocorrem com as ondas.
Física 3ª séries	105 horas	Reconhecer fenômenos elétricos e magnéticos. Identificar corpos eletrificados. Reunir e analisar dados, propondo soluções. Aplicar conceitos, leis, teorias e modelos trabalhando em sala de aula situações cotidianas. Traçar e interpretar fenômenos elétricos e magnéticos através de gráficos. Estudar o Campo elétrico. Estudar o potencial elétrico. Estudar circuitos elétricos de correntes contínuas. Estudar Força eletromotriz – Equação do circuito. Estudar campo magnético e ondas eletromagnéticas.

**ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H TOTAL</b>	<b>EMENTA</b>
Geografia 1ª séries	70 horas	O espaço geográfico; O espaço geográfico como componente da sociedade; Espaço, paisagem, lugar e tempo; Brasil: território e nação; Os sistemas naturais e o espaço geográfico no Brasil; A incorporação dos sistemas naturais no Brasil: O relevo e hidrografia brasileiros. O clima e o meio ambiente. Os ambientes naturais brasileiros; A questão ambiental no Brasil e a política internacional: As conferências em defesa do ambiente. Legislação e Cidadania. Movimento Ambientalista no Brasil; Atividades humanas e impactos ambientais: Problemas ambientais urbanos e Problemas ambientais rurais; Problemas ambientais em ecossistemas brasileiros; O espaço geográfico como sistema técnico.
Geografia 2ª séries	70 horas	A sociedade, a natureza e o pensamento geográfico; A população e o espaço geográfico brasileiro; O desenvolvimento humano no Brasil; Economia e sociedade; A cultura e o espaço geográfico brasileiro; O espaço agrário brasileiro; Ocupação histórica; Modernização econômica do espaço agrário brasileiro A economia rural brasileira ;As lutas sociais no campo e a reforma agrária no Brasil; A urbanização brasileira: A rede urbana brasileira Movimentos sociais na cidade; A industrialização brasileira; A estrutura industrial brasileira; Distribuição espacial da indústria brasileira; Brasil, país subdesenvolvido industrializado; O modelo

Colégio Técnico da UFRRJ

- 12 -

		econômico brasileiro; Mercado de trabalho no Brasil; O Brasil e o MERCOSUL; O Brasil e os desafios do século XXI.
Geografia 3ª séries	70 horas	O espaço geográfico; O espaço geográfico como componente da sociedade; Espaço, paisagem, lugar e tempo; Brasil: território e nação; Os sistemas naturais e o espaço geográfico no Brasil; A incorporação dos sistemas naturais no Brasil: O relevo e hidrografia brasileiros. O clima e o meio ambiente. Os ambientes naturais brasileiros; A questão ambiental no Brasil e a política internacional: As conferências em defesa do ambiente. Legislação e Cidadania. Movimento Ambientalista no Brasil; Atividades humanas e impactos ambientais: Problemas ambientais urbanos e Problemas ambientais rurais; Problemas ambientais em ecossistemas brasileiros; O espaço geográfico como sistema técnico.
História 1ª séries	70 horas	Período de transição feudalismo/capitalismo: A Crise do Sistema Feudal; Renascimento Comercial e Urbano. O Mundo Ocidental Durante a Época Moderna: A Expansão Marítima e Comercial; A Chegada dos Portugueses ao Brasil; A Colonização Européia na América; O Sistema Colonial no Brasil; O Absolutismo Monárquico; O Renascimento; Reforma e Contra-Reforma; A Revolução Científica do Século XVII; O Iluminismo.
História 2ª séries	70 horas	A Colonização da América; Iluminismo; Revolução Inglesa; Revolução Industrial; Revolução Francesa; Era Napoleônica; A Independência dos EUA; A Independência do Brasil e a Independência da América Espanhola; O Congresso de Viena; As Revoluções Liberais; As Unificações da Itália e da Alemanha; O Imperialismo na África e na Ásia; O Movimento Operário e o Advento do Socialismo; O Primeiro Reinado, o Período Regencial; o Segundo Reinado; A América Latina no século XIX.
História 3ª séries	70 horas	A República no Brasil: da Espada à Oligárquica; A 1ª Guerra Mundial; A Revolução Russa; O Período Entre-Guerras; A Era Vargas; Os Regimes Totalitários; A 2ª Guerra Mundial; As Repúblicas Populistas; A Ditadura Militar no Brasil; A América Socialista; A Nova República; A Guerra Fria; A descolonização da África e da Ásia; A América no século XX e XXI.
Filosofia 1ª séries	35 horas	Filosofia (Histórico e conceito). Principais Filósofos da antiguidade. O homem (Indivíduo e a Sociedade). As Várias faces da Ideologia e Trabalho.
Filosofia 2ª séries;	35 horas	
Filosofia 3ª séries	35 horas	Filosofia (Histórico e conceito) , O homem (Indivíduo e a Sociedade) , A Moral nossa de cada dia, Os desafios da Liberdade, As Várias faces da ideologia, Trabalho, Realização, Política, Religião: ciência e filosofia e os principais Filósofos da antiguidade
Sociologia 1ªséries	35 horas	O surgimento da Sociologia, Comunidade, Cidadania e Minorias, Agrupamentos Sociais; Estratificação e Mobilidade Social, Cultura, Educação e Escola, Instituições Sociais, Mudança social e os principais Sociólogos.
Sociologi 2ª	35 horas	
Sociologi 3ª	35 horas	

**MATRIZ CURRICULAR DO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM – CONCOMITÂNCIA INTERNA E EXTERNA**

<b>Módulos</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>C/H</b>
Módulo I	Introdução a Atividade Turística e Hoteleiras	60h

*Colégio Técnico da UFRRJ*

- 13 -

	Administração Hoteleira	60h
	Ambiente e Ecoturismo	30h
	Manutenção e Segurança do Trabalho	30h
	Custos e Controladoria	30h
<b>Sub total</b>		<b>210</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MÓDULO I</b>		<b>53</b>
Módulo II	Agências de Viagem e Turismo	30h
	Marketing Hoteleiro	60h
	Legislação Aplicada ao Turismo e à Hotelaria	45h
	Inglês Técnico	60h
	Espanhol Técnico	60h
<b>Sub total</b>		<b>255</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MODULO II</b>		<b>64</b>
Módulo III	Operações em Recepção	60h
	Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo	45h
	Lazer e Entretenimento	60h
	Operações em Governança	45h
<b>Sub total</b>		<b>210</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MODULO III</b>		<b>53</b>
Módulo IV	Segurança Alimentar	30h
	Princ. de Aliment. e Nutrição e Elaboração de Cardápios	30h
	Alimentos e Bebidas I: Cozinhas	75h
	Alimentos e Bebidas II: Restaurantes e Bebidas	75h
	Alimentos e Bebidas III: Panificação	45h
<b>Sub total</b>		<b>255</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MODULO IV</b>		<b>64</b>
Módulo V	Planejamento Físico de Hotéis	60h
	Relações Interpessoais	30h
	Projeto Hoteleiro: Gestão e Marketing Hoteleiros	45h
	Projeto Hoteleiro: Alimentos e Bebidas	30h
	Projeto Hoteleiro: Hospedagem, Governança e Eventos	30h
<b>Sub total</b>		<b>195</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MODULO V</b>		<b>49</b>
Estágio Supervisionado		160h
<b>Carga Horária do Curso</b>		<b>1.315 h</b>

**EMENTÁRIO DO CURSO DE HOSPEDAGEM****MÓDULO  
I**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H TOTAL</b>	<b>EMENTA</b>
Introdução a Atividades Turísticas e Hoteleiras	60 horas	A disciplina propõe expor as bases históricas e culturais da construção dos conceitos modernos de Turismo. Para isso, apresenta um panorama histórico das viagens e do Turismo no mundo Ocidental para, posteriormente, estudar seus conceitos modernos. Propõe ainda, refletir sobre as atribuições e habilidades do técnico em Turismo e Hospedagem, fazendo a diferenciação entre teoria e prática; fenômeno e atividade turística. Insere o Turismo e os meios de hospedagem num Sistema Turístico (SISTUR), analisando cada um de seus principais componentes. Identifica as diferentes modalidades e tipos de turismo, relacionando-os com o mercado e sua segmentação. Apresenta as principais entidades, associações e órgãos do setor de Turismo e Hospedagem além de estudar seus principais impactos. Fornece noções de políticas públicas da área e busca relacionar o setor às ações sustentáveis.

Administração Hotelaria	60 horas	A disciplina propõe, num primeiro momento, fornecer bases histórico- culturais do surgimento da hotelaria e hospedagem modernas, apresentando um perfil do setor hoteleiro na atualidade. Apresenta as diversas tipologias hoteleiras e sistemas de classificação, identificando formas de associação possíveis na hotelaria. Num segundo momento, expõe teoricamente os principais departamentos de um hotel tradicional, bem como as funções exercidas por cada um deles e habilidades necessárias para o seu exercício. Fornece ainda noções de gestão, estudando o hotel como um sistema organizado e como potencial de gestão sustentável.
Ambiente e Ecoturismo	30 horas	A questão ambiental; Gestão ambiental; Sistemas da gestão ambiental em meios de hospedagem; Turismo ecológico e ambiental; Unidades de conservação; Organizando a visitação; A importância das trilhas; Turismo de aventura; O futuro do ecoturismo.
Manutenção e Segurança no trabalho.	30 horas	Segurança, saúde e qualidade de vida no trabalho, através do conhecimento dos direitos e deveres de cada trabalhador e do esclarecimento da legislação que o rege, dando oportunidade de acesso a todos os setores da empresa e a participação nas diversas comissões que cuidam da segurança, visando o crescimento do empregado da empresa e do empregador.
Custos e controladoria	30 horas	Sistema de custos. Centros de custos. Orçamento. Inventário. Almoxarifado e compras. Custos de materiais. Gastos gerais de produção e serviços. Despesas administrativas. Despesas de venda. Custos diretos e indiretos. Sistemas de custeios/apuração de custos. Apuração de custos. Custos e preços de hospedagem. Custos e preços de alimentos e bebidas. Variabilidade dos custos. Ponto de equilíbrio. Política de preços. Análise de valor. Relatórios gerenciais. Sigilo no sistema de custos. Estrutura do departamento de custos.

<b>MÓDULO II</b>		
Agência de Viagens e Turismo	30 horas	Agência de Viagens e Turismo. O Papel do Atendente. Barreiras de Proteção. Terminologia Técnica. BSB – Bank Settlement Plan. O ABC Aéreo de Viagem. Noções Básicas de TKT. Transporte de Animais. Bagagem de Mão/ Excesso de Bagagem. Dieta Especial. Diferencial para atrair novos clientes e manter atuais clientes: qualidade da venda- O processo baseado nas normas ISSO 9000. Os Princípios do Telemarketing. Departamento de Carga. Tripulação. Transporte Terrestre. Transporte Aquático.
Marketing Hoteleiro	60 horas	Considerações gerais sobre o mercado de serviços e em particular, o hoteleiro. Características gerais da segmentação deste mercado e de seus produtos e serviços. Perfil do cliente individual e corporativo. Análise do produto e estratégias para incremento das vendas através das ferramentas de marketing. Pesquisa de marketing.
Legislação e Ética	45 horas	A disciplina de ética abordará questões voltadas para os fundamentos da ética e sua complexidade; estudos de casos envolvendo a área profissional; importância e papel do trabalho na vida humana; a ética e o lucro; profissão como responsabilidade social; uma proposta ética; estudo e reflexão sobre o código de ética da Hotelaria frente aos fundamentos teóricos estudados.
Espanhol Técnico	60 horas	Estudo dos elementos básicos da língua espanhola com ênfase na prática de leitura instrumental, com vocabulário específico para situações originais da área de hotelaria, turismo e meio ambiente.
Inglês Técnico	60 horas	

<b>MODULO III</b>		
Operações em recepção	60 horas	Técnicas de recepção. Recepção hoteleira. Reservas. Chek-in. Durante a estada. Situações especiais. Telefonia. Funções administrativas. Chek-out.
Organização de eventos, cerimonial e protocolo.	45 horas	Conhecer os diversos tipos de eventos, ajustar os conhecimentos específicos destacando a importância do evento, respeitando a particularidade de cada um.
Operações em governança	45 horas	Conhecimento de normas que permitam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, possibilitando assim acesso ao conforto, a segurança e ao bem estar do hóspede, através do bom atendimento e da organização do setor.
Lazer e entretenimento	60 horas	

<b>MÓDULO IV</b>		
Segurança Alimentar	30 horas	Higiene. Microrganismos. Higiene na manipulação de alimentos. Classificação dos alimentos. Conservação dos alimentos. Prevenção. Contaminação Cruzada. Certificação – Programa de Alimento Seguro. Higiene nas Cozinhas.
Princípios de Alimentação e Nutrição e Elaboração de Cardápios.	30 horas	Mostrar informações sobre a situação dos cardápios nos restaurantes das grandes redes de hotéis ajudando dessa forma na elaboração de cardápios equilibrados. Saber do crescimento nutricional e a diversidade da alimentação no país.
Alimentos e Bebidas: cozinha	75 horas	História da gastronomia nacional e internacional. Aplicação do setor de Alimentos e Bebidas (A & B) na hotelaria. Tendência da indústria de alimentos e expectativas do hóspede. Gestão de negócios em A & B (bares e restaurantes). Comportamento do técnico em hospedagem nos diversos setores de A & B. Leis e normas voltadas para os profissionais e empresas dos setores de A & B. Legislação sanitária. Atendimento ao cliente, abrangendo as atividades desde a produção ao consumo final.
Alimentos e Bebidas: restaurantes e bebidas	75 horas	
Alimentos e Bebidas: panificação	45 horas	Copa. Estrutura organizacional de uma panificadora e/ou confeitaria. Panificação: conceitos básicos, ingredientes, produção de pães. Sobremesas: pastelaria, confeitaria, sobremesas quentes, sobremesas geladas, frutas e queijos.

<b>MÓDULO V</b>		
Planejamento Físico de Hotéis e Serviços de Alimentação	60 horas	Planejamento hoteleiro. Definição do produto e viabilidade econômico-financeira do empreendimento. Localização. Tipos de Hotel. Conceitos básicos de desenho arquitetônico. Áreas e instalações do hotel: Áreas de hospedagem, públicas e sociais, de eventos, de serviço, recreativas, de manutenção e equipamentos. Dimensionamento. Conceitos básicos de decoração. Estudo das cores.

Relações Interpessoais	30 horas	O Relacionamento Interpessoal é uma das inúmeras variáveis que interferem na produtividade, na comunicação, na construção da confiança e na cooperação entre as pessoas gerando conseqüências aos resultados organizacionais. Em tempos em que a atitude humana, é o grande desafio para as organizações.
Projetos Hoteleiros: - Alimentos e Bebidas - Hospedagem, governança e eventos	30 horas	Conteúdo de todas as disciplinas do curso.
Projeto Hoteleiro: gestão e marketing hoteleiro	45 horas	Conteúdo de todas as disciplinas do curso.

<b>MATRIZ CURRICULAR DO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA</b>					
<b>Area do conhecimento</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Horas semanais por séries</b>			<b>Total de horas</b>
	<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	350
	Literatura Brasileira	2	2	2	210
	Artes	-	2	-	70
	Educação Física	2	2	2	210
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	2	2	3	245
	Química	2	2	3	245
	Biologia	2	2	3	245
	Matemática	3	3	4	350
Ciências humanas e suas tecnologias	Geografia	2	2	2	210
	História	2	2	2	210
<b>Sub total</b>		<b>21/735</b>	<b>22/770</b>	<b>24/840</b>	<b>2.345</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>					
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua inglesa	2	2	-	140
	Língua Espanhola	-	-	2	70
	Introdução à informática	1	-	-	35
Ciências humanas e suas tecnologias	Filosofia	1	1	1	105
	Sociologia	1	1	1	105
<b>Total de horas do curso</b>		<b>26/910</b>	<b>26/910</b>	<b>28/980</b>	<b>2.800</b>
<b>PARTE TÉCNICA</b>					
<b>1ª série</b>	Agroecologia	2	-	-	70
	Irrigação e drenagem	1	-	-	35
	Jardinagem e paisagismo	2	-	-	70
	Pequenos animais	4	-	-	140
	Culturas olerícolas	4	-	-	140
<b>2ª série</b>	Irrigação e drenagem	-	2	-	70
	Culturas anuais	-	3	-	105
	Planejamento e projetos	-	1	-	35
	Médios animais	-	4	-	140
	Indústrias rurais	-	3	-	105
	Mecanização agrícola	-	3	-	105
<b>3ª série</b>	Gestão e legislação	-	-	2	70
	Topografia	-	-	3	105
	Construções rurais	-	-	2	70
	Grandes animais	-	-	3	105
	Fruticultura	-	-	3	105
<b>Sub total</b>		<b>13/455</b>	<b>16/560</b>	<b>13/455</b>	<b>1.470</b>
<b>Estágio supervisionado</b>		-	-	-	<b>160</b>
<b>Total de horas do curso</b>		<b>39/1365</b>	<b>42/1470</b>	<b>41/1435</b>	<b>4430</b>
<b>TOTAL DE FALTAS POR SÉRIE</b>		<b>341</b>	<b>367</b>	<b>359</b>	<b>-</b>

<b>EMENTÁRIO DO CURSO DE AGROECOLOGIA</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H TOTAL</b>	<b>EMENTA</b>
Agroecologia	70 horas	Visão multidisciplinar dos problemas decorrentes da agricultura moderna e conhecimento de agroecossistemas sustentáveis sob os pontos de vista social, ecológico e econômico.
Jardinagem e Paisagismo	70 horas	Visão interativa da importância da jardinagem e do paisagismo na composição do meio e seus reflexos na qualidade de vida.
Irrigação e drenagem	35 horas	Conceitos, importância, relação solo-água-planta, hidrometria, suprimento de água, análise de água, captação, elevação e aproveitamento de água e evapotranspiração.

Colégio Técnico da UFRRJ

- 17 -

Produção de Pequenos	140 horas	Avicultura de Corte; Avicultura de postura; Cunicultura e Apicultura
Culturas Olerícolas	140 horas	Conhecimento das principais olerícolas, bem como as principais pragas e doenças e seus métodos de controle, sempre priorizando o manejo orgânico; aprender e aplicar corretamente tecnologias sustentáveis de produção.
Indústrias rurais	105 horas	Industrialização caseira de alimentos com qualidade.
Planejamento e projetos	35 horas	
Culturas Anuais	105 horas	Conhecimento sobre as principais culturas Mandioca; feijão; milho; cana-de-açúcar; soja; sorgo e outras culturas, bem como seu manejo culturas; tratos e as principais pragas e doenças e seus métodos de controle, sempre priorizando o manejo orgânico destas culturas. Aprender e aplicar corretamente tecnologias sustentáveis de produção.
Irrigação e drenagem	70 horas	Métodos de Irrigação e drenagem, avaliação dos sistemas, dimensionamento de Sistemas, manejo e manutenção dos sistemas e equipamentos.
Mecanização Agrícola	105 horas	Introdução ao estudo da mecanização agrícola. Princípios de funcionamento dos motores de combustão interna. Ciclos de funcionamento. Principais componentes dos motores. Sistemas dos motores. Problemas de tração e estabilidade dos tratores agrícolas. Máquinas para o preparo inicial do terreno. Preparo periódico do solo, métodos e características das máquinas e implementos. Preparo convencional e alternativo. Máquinas para implantação das culturas. Correção do solo e tratos culturais. Tratamento fitossanitário. Máquinas para colheita. Dimensionamento das necessidades de maquinário. Planejamento das operações de campo. Práticas de manejo dos tratores agrícolas. Manobras com e sem implemento. Acoplamento de máquinas e implementos. Práticas de operação em campo para preparo de solo e plantio. Manutenções regulares dos tratores agrícolas. Segurança no uso dos tratores e máquinas agrícolas.
Médios Animais	105 horas	Caprinocultura; ovinocultura e suinocultura
Grandes animais	105 horas	Equideocultura; Bovinocultura de leite; Bovinocultura de corte
Fruticultura	105 horas	Conhecimento das principais fruteiras, bem como as principais pragas e doenças e seus métodos de controle, sempre priorizando o manejo orgânico destas culturas. Aprender e aplicar corretamente tecnologias sustentáveis de produção.
Topografia	105 horas	Levantamento plani-altimétrico a trena; Desenho da planta plani-altimétrica; Cálculos de corte/aterro.
Construções e instalações rurais	70 horas	Tipos de construção; materiais de construção; projeto de construção e orçamento.
Gestão e Legislação	70 horas	

<b>MATRIZ CURRICULAR DO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE</b>					
<b>Area do conhecimento</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Horas semanais por séries</b>			<b>Total de horas</b>
	<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	350
	Literatura Brasileira	2	2	2	210
	Artes	-	2	-	70

	Educação Física	2	2	2	210
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	2	2	3	245
	Química	2	2	3	245
	Biologia	2	2	3	245
	Matemática	3	3	4	350
Ciências humanas e suas tecnologias	Geografia	2	2	2	210
	História	2	2	2	210
<b>Sub total</b>		<b>21/735</b>	<b>22/770</b>	<b>24/840</b>	<b>2.345</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>					
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua inglesa	2	2	-	140
	Língua espanhola	-	-	2	70
	Introdução à informática	1	-	-	35
Ciências humanas e suas tecnologias	Filosofia	1	1	1	105
	Sociologia	1	1	1	105
<b>Total de horas do curso</b>		<b>26/910</b>	<b>26/910</b>	<b>28/980</b>	<b>2.800</b>
<b>PARTE TÉCNICA</b>					
Ecologia		<b>2</b>			<b>70</b>
Hidrologia e Bacias Hidrográficas		1			35
Estatística Básica		1			35
Legislação ambiental		1			35
Recuperação de áreas degradadas		2			70
Turismo ambiental		2			70
Paisagismo Ambiental			2		70
Hidrologia e Bacias Hidrográficas			2		70
Geomorfologia			2		70
Metodologia de projetos			1		35
Legislação ambiental			1		35
Geografia aplicada			2		70
Estatística aplicada			1		35
Informática aplicada			1		35
Educação, sociedade e ambiente				1	35

Química ambiental			3	105
Microbiologia ambiental			3	105
SAG e Gestão ambiental			2	70
Legislação ambiental			1	35
<b>Sub total</b>	<b>09/315</b>	<b>12/420</b>	<b>10/350</b>	<b>1.085</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>160</b>
<b>Total de horas do curso</b>	<b>35/1365</b>	<b>38/1330</b>	<b>38/1330</b>	<b>4045</b>
<b>TOTAL DE FALTAS POR SÉRIE</b>	<b>341</b>	<b>332</b>	<b>332</b>	<b>-</b>
<b>EMENTÁRIO DO CURSO DE MEIO AMBIENTE</b>				
<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H</b>	<b>EMENTA</b>		
Ecologia	70 horas	Biosfera, ecossistema, conceito, estrutura, classificação e exemplos; Fluxo de energia no ecossistema: fluxo de energia nas cadeias, tipos de cadeias, metabolismo e organismos; Ciclos Biogeoquímicos dos principais elementos em ambientes distintos; Comunidades bióticas; Fatores reguladores populacionais; fatores limitantes e formas compensatórias; Dinâmica populacional; conceito de população e características populacionais como taxas, oscilações de crescimento e padrões de distribuição; Interação entre as populações na comunidade e sua evolução ao longo do tempo; Interação com o homem e problemas atuais e Ambiente e desenvolvimento sustentável.		

Hidrologia e Bacias Hidrográficas 1ª e 2ª séries	35 horas 70 horas	Ciclo hidrológico e ambiente; Precipitação impacto de causas ambientais; Bacias Hidrológicas, evolução e sustentabilidade; Escoamento superficial nos principais ambiente; Evapotranspiração; Infiltração; Águas Subterrâneas; Hidrogramas; Reservatório de regularização - Armazenamento. Elementos e fatores climáticos. Tipos e classificação dos climas; Hidrometeorologia; Micrometeorologia; Tratamento de água; Interação com o homem e problemas hídricos atuais; Hidrologia e desenvolvimento sustentável.
Estatística Básica	35 horas	Conceitos básicos de estatística tratamento de dados; Distribuição de Freqüências e Gráficos; Gráficos - Histogramas, Polígonos de Freqüências, Gráficos de linhas; Gráficos de Freqüências Acumuladas; Gráficos de setores; Medidas de Posição e de Dispersão – Mediana, Moda, Média Aritmética, Amplitude Total, Variância, desvio padrão, coeficiente de variação, erro padrão da média.
Legislação ambiental 1, 2 e 3 séries	35 horas	Legislação Ambiental nas esferas municipais, estaduais e federais; Política Nacional de Meio Ambiente; Legislação Ambiental na Constituição Federal e Estadual; Diretrizes internacionais de meio ambiente; Meios administrativo vos e judiciais de proteção ambiental; Legislação específica: unidades de conservação, poluição e licenciamento ambiental. Resoluções do CONAMA. Impacto, dano, culpa, responsabilidade e indenização; Interação com o homem e problemas ambientais atuais e meios jurídicos associados; Indústrias, legislação e desenvolvimento sustentável.
Informática aplicada	35 horas	Noções sobre equipamentos e sistemas de computação; Conceitos básicos da Informática. Sistema operacional; Usos dos aplicativos: Word; Excel; Power Point; Acess; Programas de computação aplicados ou relacionadas ao meio ambiente, como gerenciamento de impactos ambientais, resíduos, poluição e recursos hídricos; Utilização da Internet para monitoramento e desenvolvimento ambiental através da utilização de sistemas de informação; Banco de dados; Conceitos Básicos de redes.
Turismo Ambiental	70 horas	Estudo do turismo no meio ambiente natural: biodiversidade e conservação dos ecossistemas; caracterização e conservação de espécies autóctones da fauna e da flora; Estudo dos conceitos de turismo no âmbito cultural, pluriatividade, agregação de valor e sua relação com o meio rural e urbano, de maneira sustentável; Desenvolvimento do turismo como mecanismo proteção do meio natural; Projetos em turismo ecológico, com avaliação de impactos ambientais.

Recuperação de áreas degradadas	70 horas	Diagnóstico ambiental; caracterização dos meios físico, biótico e antrópico; indicadores de impacto ambiental e prognóstico ambiental; Principais técnicas de remediação de solos contaminados: biorremediação; fitorremediação; separação mecânica; tratamento químico Principais técnicas de remediação de solos contaminados: biorremediação; fitorremediação; separação mecânica; tratamento químico (processos oxidativos e redutores); tratamento "in situ"; Reciclagem de resíduos urbanos. Disposição final de resíduos sólidos: incineração e aterros sanitários; Recuperação de áreas degradadas; delimitação da área e isolamento, manejo do solo das áreas degradadas e medidas de revegetação; diagnóstico das condições de sítio; modelos de implantação de mata; seleção de espécies para mata e áreas degradadas; métodos de enriquecimento e regeneração natural; custos de implantação de mata para a recuperação das áreas degradadas.
Geografia Aplicada	35 horas	O homem e o meio ambiente; o homem pré-industrial e sua influência na natureza; As alterações e seus impactos no meio natural; As populações, sua organização, seu crescimento e impactos ambientais.

		Meio ambiente e qualidade de vida no meio urbano; A divisão mundial e suas características naturais, históricas e culturais associadas ao meio ambiente; Globalização meio ambiente e desenvolvimento sustentável; Introdução ao SIG. Dados geográficos: classes, aquisição e modelagem. Estruturas de representação da informação geográfica. Relações topológicas. Elementos essenciais de um SIG. Funcionalidades de um SIG. Principais áreas de aplicação. Uso de software SIG.
Paisagismo Ambiental	70 horas	Projetos paisagísticos para a recuperação de áreas degradadas; Conceito de paisagismo sustentável. Estudo do ambiente natural: biodiversidade e conservação dos ecossistemas; caracterização e conservação de espécies autóctones da fauna e da flora; Abordagem do paisagismo como forma de expressão social enfocando seus aspectos históricos, formais, técnicos e ambientais; Tratamento dos espaços livres utilizando elementos vegetais em paralelo com vegetação nativa; Paisagismo como instrumento do Ecoturismo.
Geomorfologia	70 horas	Estudos das formas de relevo, suas origens e evolução; Intemperismo, processos e produtos, relações morfogênese/pedogenese; Geomorfologia; evolução das vertentes; a dinâmica geomorfológica e seu papel no planejamento, na utilização racional dos recursos, e a proteção do meio ambiente; Análise das inter-relações: rocha x solo x clima x relevo, com ênfase nos aspectos tectono-estruturais; Teorias e técnicas de mapeamento geomorfológico.
Metodologia de projetos	35 horas	Abordagem prática de como iniciar, planejar, executar, controlar e fechar projetos, utilizando medidas para minimizar o uso de recursos não- renováveis, conservar água e energia e reduzir poluição e geração de resíduos; Construção dos projetos e suas múltiplas abordagens; concepções metodológicas quantitativa e qualitativa para adequação do estudo na elaboração do projeto de pesquisa na área de meio ambiente; abordagem de métodos, técnicas e normas para produção do projeto segundo as normas da ABNT; Preservação ambiental e planejamento do meio urbano. Alternativas de desenvolvimento sustentado: viabilidades e contradições.
Estatística Aplicada	35 horas	Técnicas de amostragem; Estatística descritiva - probabilidade - variáveis aleatórias - distribuições: discretas, contínuas e amostrais - correlação - regressão - teste de hipótese; Estatística Experimental - Análise de Variância e Planejamento de Experimentos.
Química Ambiental	105 horas	Ciclos biogeoquímicos dos principais elementos químicos; carbono; oxigênio; nitrogênio; fósforo; cálcio e balanço hídrico; Química da Atmosfera; Estudo do Solo; Metais pesados toxicidade e bioacumulação; Gerenciamento de resíduos sólidos urbanos e industriais; Análise de solo e sedimentos; Química de oxiredução das águas; Análise de água; Métodos cromatográficos aplicados a questões ambientais.

Gestão Ambiental	35 horas	Conceitos e histórico de desenvolvimento sustentável e gestão ambiental; Análise dos temas envolvendo desenvolvimento e degradação ambiental e discussão sobre gestão e política ambiental no Brasil; Crescimento econômico e políticas de recursos ambientais; políticas de desenvolvimento integrado e suas características; inserção do meio ambiente no planejamento econômico; Base legal e institucional para a gestão ambiental; Conceitos de Responsabilidade Social; sua importância nas Organizações.
------------------	----------	---

Educação, sociedade e ambiente	35 horas	Conceitos de Educação Ambiental; Evolução dos Conceitos de EA; Principais Eventos de EA; Sugestões de Atividades de EA;
		Planejamento Participativo; Recomendações para a Prática de EA; Operacionalização das Atividades de EA; Metodologias utilizadas em EA; Pesquisa e Planejamento Práticas de EA; A Transversalidade na EA; A EA e a Participação Comunitária na Conservação dos Recursos Naturais; A EA e o Desenvolvimento Sustentável; A EA Legal.
Microbiologia Ambiental	105 horas	Diversidade dos microrganismos nos diferentes ambientes solo, ar e água, o papel desempenhado por estes nos ciclos biológicos dos elementos nos ecossistemas, as interações entre os microrganismos e destes com outros organismos, a participação dos microrganismos na poluição ambiental e sua utilização na biotecnologia; Controle e prevenção dos processos de poluição do solo, água e atmosfera através das interações dos microrganismos e ambiente; Análise microbiológica (coliformes totais e termotolerantes, determinação de <i>Escherichia coli</i> , <i>Salmonella sp</i> , Clostrídio Sulfito Redutor, Enterococos, <i>Pseudomonas aeruginosa</i> e Estafilococos coagulase positivo); Isolamento de microrganismos do solo; análise enzimática no solo (fosfatase alcalina e ácida, análise da atividade da desidrogenase); estimativa da atividade microbiana no solo e determinação de polissacarídeos de origem microbiana no solo; Biossegurança.

MATRIZ CURRICULAR DO TÉCNICO EM AGRIMENSURA – SUBSEQUENTE			
Módulo	Disciplinas	C/H semanal	Total de Horas
I	Levantamento Topográfico Planimétrico	4	70
	Geociências	2	35
	Manejo e conservação dos Recursos Naturais	2	35
	Matemática aplicada à agrimensura	3	53
	Hidrologia e Saneamento ambiental	2	35
	Informática básica	2	35
	Desenho Técnico	2	35
	Leitura e produção de textos	2	35
	Prática de Agrimensura I	2+2	70
<b>Sub-total</b>		<b>23</b>	<b>403 h</b>
II	Sensoriamento remoto	2	35
	Desenho Topográfico	2	35
	Cartografia básica	2	35
	Desenho Auxiliado por Computador	2	35
	Leis e códigos aplicados à agrimensura	2	35
	Levantamento Topográfico Cadastral	2	35
	Levantamento Topográfico Altimétrico	4	70
	Prática de Agrimensura II	6	105

<b>Sub-total</b>		<b>22</b>	<b>385 h</b>
III	Divisão, demarcação e georreferenciamento	2	35
	Geodésia	4	70
	Projeto geométrico de vias	4	70
	Gestão de Serviços em Agrimensura	2	35
	Planejamento Urbano e Ambiental	2	35
	Sistemas de Informação Geográfica	2	35
	Locação	2	35
	Prática de Agrimensura III	2 + 2 + 2	105
<b>Sub-total</b>		<b>24</b>	<b>420 h</b>
<b>Sub-total dos módulos</b>		<b>70</b>	<b>1.208 h</b>
<b>Estágio supervisionado</b>			<b>200 h</b>
<b>CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO</b>			<b>1.408h</b>

<b>EMENTÁRIO DO CURSO DE AGRIMENSURA</b>		
<b>MÓDULO I</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H</b>	<b>EMENTA</b>
Levantamento Topográfico Planimétrico	70 horas	Conceito e objetivo. Extensão e campo de ação. Instrumentos topográficos: descrição e manejo. Planimetria. Orientação e desenho de plantas topográficas. Cálculo de áreas. Normas Técnicas. Propagação de Erros. Tecnologias da Topografia Automatizada. Orientação e desenho de plantas topográficas aplicadas a ambiente relacionando desenvolvimento sustentável.
Geociências	35 horas	Introdução à Geociência. Crosta terrestre. Rochas Origem e formação dos solos. Física dos solos. Classificação dos solos. Hidráulica dos solos. Distribuição de pressões nos solos. Compressibilidade dos solos. Ensaio de laboratório. Estudo do solo com avaliação de impactos ambientais.
Manejo e Conservação do Meio Ambiente	35 horas	Biosfera, ecossistema. Cadeias e energia. Fluxo de energia no ecossistema: fluxo de energia nas cadeias, tipos de cadeias, metabolismo e organismos; Ciclos Biogeoquímicos dos principais elementos em ambientes distintos; Comunidades bióticas; Fatores reguladores populacionais; fatores limitantes e formas compensatórias. Dinâmica populacional; conceito de população e características populacionais como taxas, oscilações de crescimento e padrões de distribuição; Interação entre as populações na comunidade e sua evolução ao longo do tempo; Interação com o homem e problemas atuais; Ambiente e desenvolvimento sustentável. Avaliação de impactos ambientais em urbanização.
Matemática aplicada à agrimensura	53 horas	Unidades de medida: medida de comprimento (metro), medida angular (sexagesimal, centesimal, radianos); Geometria plana: ângulo, área e perímetro das principais figuras planas, volume dos principais sólidos, semelhança de triângulos, teorema de Pitágoras; Trigonometria: relações trigonométricas no triângulo retângulo, lei dos senos e lei dos cossenos; Ponto e reta no $R^2$ : coordenadas cartesianas, distância entre ponto e reta, colinearidade, área de uma região triangular.
Hidrologia e Saneamento Ambiental	35 horas	Ciclo hidrológico. Bacias Hidrológicas. Escoamento superficial nos principais ambiente. Evapotranspiração. Infiltração. Águas Subterrâneas. Hidrogramas. Reservatório de regularização - Armazenamento. Elementos e fatores climáticos. Hidrometeorologia. Micrometeorologia. Tratamento de água. Sistemas de esgotos domiciliar, industrial e hospitalar. Redes de esgotos. Lagoas de estabilização. Sistemas de tratamento de esgoto. Aterros sanitários. Sistema de abastecimento de águas e seus afluentes. Projetos e obras de saneamento. Interação com o homem e problemas hídricos atuais. Hidrologia e desenvolvimento sustentável.
Informática básica	35 horas	Noções sobre equipamentos e sistemas de computação. Conceitos básicos da Informática. Sistema operacional. Usos dos aplicativos: Word; Excel; Power Point; Acess, Utilização da Internet para sistemas de informação, cadastramento e atualização de referenciamento. Banco de dados. Conceitos Básicos de redes.

Desenho Técnico	35 horas	Materiais e equipamentos. Layout e Caligrafia técnica, Conceitos e fundamentos da geometria descritiva. Sistemas de projeção e representação gráfica, Noções de perspectiva.
-----------------	----------	--

Leitura e produção de textos	35 horas	Frase, oração e período. Relações lógicas entre as orações. Níveis de linguagem. Funções da linguagem. Estrutura e organização do
		parágrafo. Tipologia textual. Estrutura e organização do texto dissertativo. Coerência e coesão textual. Metodologia de leitura. Redação para de cadastro técnico urbano e municipal de propriedades.
Prática de Agrimensura I	70 horas	Instrumentos topográficos: descrição e manejo no campo. Definição e campos de aplicação da Topografia. Métodos e instrumental de levantamentos e a representação da superfície topográfica.

<b>MÓDULO II</b>		
<b>Sensoriamento</b>	35 horas	
<b>Desenho</b>	35 horas	
Cartografia básica	35 horas	Mapas, fotos e sensores: conceitos e definições. Escalas. Coordenadas. Legendas. Orientação de rumo. Declinação magnética. Projeções cartográficas. Fusos horários. Medidas de áreas e distâncias. Pantógrafo e planímetro. Perfis topográficos em escalas diferentes. Mapas cartográficos e temáticos usados em geografia: limitações; croquis temático e sintético; carta de declividade; perfis. Classificações e modelos de distribuição espacial de variáveis ambientais e humanas para fins de representação cartográfica visando o desenvolvimento sustentável.
Desenho Auxiliado por Computador	35 horas	Introdução, conhecimentos, aplicação e aperfeiçoamento em CAD (Computer Aided Design). Desenho Assistido por Computador (CAD).
Leis e códigos aplicados à agrimensura	35 horas	Fundamentos de cadastro técnico urbano e municipal. Cadastro multifinalitário e gestões das informações. Sistemas de informações geográficas. Cadastro fundiário e documentação imobiliária. Cadastro fiscal, planta de valores de terrenos e informatização das informações. Técnicas de implantação e de revitalização de sistemas cadastrais Legislação. Fontes do direito. Personalidade e capacidade jurídica. Bens. Posse. Propriedade. Ação de demarcação. Ação de divisão. Avaliação e perícias. Fundamentos e técnicas de avaliação e perícias Desapropriação. Legislação ambiental. Plano Diretor. Direito urbanístico. Perícias. Legislação Ambiental na Constituição Federal e Estadual.
Levantamento Topográfico Cadastral	35 horas	Introdução ao Cadastro. Rede de referência cadastral municipal. Levantamento topográfico cadastral. Cadastro de loteamentos, desmembramentos, logradouros e serviços públicos. Base cartográfica municipal. Cadastro técnico imobiliário. Planta de valores genéricos. Banco de dados dos BCIs. Sistema de Informação Geográfica – Cadastral.
Levantamento Topográfico Altimétrico	35 horas	Altimetria. Nivelamentos: taqueométricos, trigonométricos, geométricos e barométricos. Instrumentos Utilizados: descrição e manejo. Estudo e representação do relevo. Plantas planialtimétricas. Aplicações da Topografia na construção de estradas. Cálculo de volumes de corte e aterro. Locações. Noções de aerofotogrametria.
Prática de Agrimensura II	105 horas	Sistema de Posicionamento Global (GPS). Plano topográfico, projeções e sistemas de coordenadas locais e globais para plantas e mapas topográficos. Interpretação e análise de plantas e mapas topográficos. Representação da planimetria e do relevo do terreno. Avaliação de comprimentos, azimutes, áreas e volumes.

<b>MÓDULO III</b>		
Divisão, demarcação e georreferenciamento.	70 horas	Introdução. Zoneamento e ocupação do solo. Leis e Plano Diretor. Mapa de isodeclividade. Projeto geométrico. Projeto de terraplenagem. Controle Geométrico e Memorial descritivo.
Geodésia	70 horas	Forma e dimensões da terra. Geodésia: Conceitos introdutórios. Curvatura de seções normais e oblíquas de uma quádriga. Geometria do elipsóide de revolução. Seções Normais e linhas geodésica ao elipsóide de revolução. Triangulação geodésica. Cálculo do triângulo geodésico. Determinação altimétricas. Nivelamentos. Método de PosicionamentoGPS Aplicados ao Georreferenciamento; Poligonação com Estação Total Aplicada ao Georreferenciamento; Interpretação e Análise da Norma Técnica do INCRA; Elaboração das Peças Técnicas Exigidas pelo INCRA para a Certificação do Georreferenciamento de Imóveis Rurais.
Projeto geométrico de vias	70 horas	Traçado de diretriz, aspectos de viabilidade técnica, econômica, política, social e ambiental. Projeto funcional. Ante projeto, projeto geométrico. Projeto executivo. Estudos e projetos de drenagem superficial e subterrânea. Geotecnia. locação, construção e gerenciamento das obras. Projeto, dimensionamento, construção, controle e restauração de pavimentos. Fundamentos de traçado e construção de leitos ferroviários e metroviários. Levantamento Cadastrais. Locações e controle de linhas de adutores, canais portos e aeroportos. Levantamento subterrâneos e locação de galerias túneis e minas. Locação e controle de máquinas na indústria pesada. Controle de recalques e deslocamentos longitudinais e transversais em estruturas de grande porte. Princípios gerais de medidas de distâncias utilizando ondas eletromagnéticas.
Gestão de Serviços em Agrimensura	35 horas	Conceitos e histórico de desenvolvimento da agrimensura. Análise dos temas envolvendo desenvolvimento e degradação ambiental e discussão sobre gestão e política urbana e rural no Brasil. Crescimento econômico e políticas de recursos ambientais; políticas de desenvolvimento integrado e suas características; inserção do meio ambiente no planejamento econômico. Base legal e institucional para a gestão ambiental. Conceitos de Responsabilidade Social; sua importância nas Organizações. Conceitos de desenvolvimento e sustentabilidade. Sustentabilidade econômica, ambiental e social.
Planejamento Urbano e Ambiental	35 horas	Estudos dos conceitos físicos fundamentais pertinentes ao estudo do comportamento estrutural das edificações e elaboração de modelos representativos desses fenômenos. Visão panorâmica das soluções construtivas ao longo da história da agrimensura, analisando-se o emprego de materiais e Técnicas.

Sistemas de Informação Geográfica	35 horas	Programas de computação aplicados ou relacionadas a topografia e cartografia. Programas de computação para gerenciamento de impactos ambientais. Utilização da Internet para monitoramento e desenvolvimento ambiental através da utilização de sistemas de informação.
Locação	35 horas	Tipos de obras de terra. Aterros, cortes, barragens. Investigações do subsolo para aterro e cortes. Reconhecimento de empréstimos e jazidas. Fatores condicionantes do projeto. Percolação através de aterros. Propriedades de solos compactados. Técnicas construtivas. Controle de construção. Ensaios de campo.
Prática de Agrimensura III	105 horas	Representação da planimetria e do relevo do terreno. Avaliação de comprimentos, azimutes, áreas e volumes. Elaboração e atualização de plantas e mapas topográficos. Manuseio de programas de computadores para elaboração de plantas, modelagem digital e análise topográfica. m SIG. Funcionalidades de um SIG. Principais áreas de aplicação. Uso de software SIG. Avlição de topografia, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável.

**MATRIZ CURRICULAR DO PROEJA-FIC QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL EM NOÇÕES DE HOSPEDAGEM**

<b>Módulo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>C/H</b>
Módulo I	Administração	20 h
	Controle de custo em serviços de hospedagem	15 h
	Espanhol instrumental para hospedagem	25 h
	Higiene, Arrumação e Controle em Unidades Habitacionais.	45 h
	Inglês instrumental para hospedagem	25 h
	Recepção e Reserva em meios de hospedagem	30 h
	Relações interpessoais	20 h
	Segurança no ambiente de trabalho	20 h
<b>TOTAL</b>		<b>200</b>
<b>TOTAL DE FALTAS DO MODULO I</b>		<b>50</b>

## EMENTÁRIO DA QUALIFICAÇÃO EM HOSPEDAGEM

DISCIPLINA	C/H TOTAL	EMENTA
Administração	20 horas	1.Principais procedimentos para a estada de um hóspede. 1.1. <i>Check-in</i> e <i>check-out</i> 2. A importância da hotelaria para a economia e para a sociedade. 3. Tipos de UH e Tipos de diária; 4. As diferentes áreas da estrutura hoteleira; 5. Os principais departamentos hoteleiros; 6. Terminologia básica em hotelaria; 7. Formas de Administração Hoteleira; 8. Tipologia dos meios de hospedagem.
Controle de custo em serviços de hospedagem	15 horas	Gerenciamento pela qualidade total. Orçamento. Almojarifado e compras. Inventários. Sistema de custos. Custos de materiais. Gastos gerais de produção e serviços. Despesas administrativas. Despesas de venda. Custos diretos e indiretos. Sistemas de custeio/apuração de custos. Custos e preços de hospedagem. Anulação de documentos. Perdas em hotelaria.
Espanhol instrumental para hospedagem	25 horas	Desenvolver a capacidade de comunicação e entendimento de situações básicas em língua espanhola vivenciadas no dia-a-dia através de aquisição de vocabulário específico, de reconhecimento da estrutura do idioma e de atividades práticas.
Higiene, Arrumação e Controle em Unidades Habitacionais.	45 horas	Conceitos Gerais sobre a Hotelaria; Departamento de Governança; Serviços de Andares; Camareira: importância, comportamento profissional, etc.
Inglês instrumental para hospedagem	25 horas	Desenvolver a capacidade de comunicação e entendimento de situações básicas em língua inglesa vivenciadas no dia-a-dia através de aquisição de vocabulário específico, de reconhecimento da estrutura do idioma e de atividades práticas.
Recepção e Reserva em meios de hospedagem	30 horas	Hospedagem. Recepção hoteleira. Reservas. <i>Check-in</i> . <i>Check-out</i> .
Relações interpessoais	20 horas	O Relacionamento Interpessoal é uma das inúmeras variáveis que interferem na produtividade, na comunicação, na construção da confiança e na cooperação entre as pessoas gerando conseqüências aos resultados organizacionais. Em tempos em que a atitude humana é o grande desafio para as organizações.

Segurança no ambiente de trabalho	20 horas	1. Segurança no trabalho: 1.1. Importância e definição 2. Legislação:
		2.1. Constituição Federativa do Brasil 2.2. Consolidação das leis Trabalhistas 2.3. Portaria 3214/78 – Normas Regulamentadoras 3. Acidentes de trabalho: Causas e conseqüências 4. Insalubridade 41. Aspectos legais; características; graus de risco e formas de eliminação e neutralização

<b>MATRIZ CURRICULAR DO PROEJA-FIC</b>		
<b>QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PROCESSAMENTO DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL E VEGETAL</b>		
<b>Módul</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C/H</b>
Módulo I	Processamento de Produtos de Origem Animal	80 h
	Processamento de Produtos de Origem Vegetal	80 h
	Matemática Aplicada	30 h
	Informática Aplicada	30 h
<b>TOTAL</b>		<b>220</b>
<b>EMENTÁRIO DA QUALIFICAÇÃO EM AGROINDÚSTRIA</b>		
<b>DISCIPLINA</b>	<b>C/H TOTAL</b>	<b>EMENTA</b>
PPOA	80 horas	Processamento artesanal de alimentos com qualidade.
PPOV	80 horas	Processamento artesanal de alimentos com qualidade.
Matemática aplicada	30 horas	
Informática aplicada	30 horas	