

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

DISSERTAÇÃO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ

TATIANA HENRIQUE BRIVES DE OLIVEIRA

2017



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

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ**

TATIANA HENRIQUE BRIVES DE OLIVEIRA

Sob a orientação do professor
Dr. José Ricardo da Silva Ramos

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 de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48 i OLIVEIRA, TATIANA HENRIQUE BRIVES DE, 1982-
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ / TATIANA
HENRIQUE BRIVES DE OLIVEIRA. - 2017.
82 f.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Inclusão. 2. educação profissional. 3. ensino
agrícola. I. Ramos, José Ricardo da Silva, 1965-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA 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**

TATIANA HENRIQUE BRIVES DE OLIVEIRA

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 07/12/2017

José Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ

Marco Antonio de Moraes, Dr. UFRRJ

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, Dra. UNIGRANRIO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças nesta jornada. A Ele toda honra e glória!

À minha mãe, Maria das Graças, que sempre batalhou para que eu tivesse oportunidades de estudar e ir além, que sempre me apoiou, até hoje. Não há palavras que possam retribuir o que você fez e faz por mim todos os dias.

À minha avó, Cristalina (*in memoriam*), que mesmo sem saber ler e escrever me transmitiu conhecimentos que guardarei por toda a minha vida.

Ao meu esposo, Walter, companheiro que passou comigo por tantas etapas, e por mais esta, sempre ao meu lado.

À minha pequena Júlia, que mesmo com tão pouca idade já sente o que é ter uma mãe professora e estudante, e me proporciona os momentos mais felizes da minha vida. Me orgulho vendo você crescer a cada dia.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Ricardo da Silva Ramos, pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei, meu muito obrigado.

Aos professores Dr. Marco Antonio de Moraes e Dra. Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora.

Aos professores, membros da Direção e funcionários do Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff pelo acolhimento durante o período em que estive na escola realizando a pesquisa.

Às minhas amigas Amanda, Elaine, Priscila e Rosilene, que sempre torceram por mim e foram fundamentais na minha trajetória, cada uma com uma qualidade especial e amizade sincera. À minha amiga Lusirene um agradecimento especial pelas dicas e correções, e pelo incentivo de quem já passou por essa etapa.

Aos colegas da turma demanda social 2015.2 pelo apoio mútuo nesta jornada.

RESUMO

OLIVEIRA, Tatiana Henrique Brives de. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé.** 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de inclusão na educação profissional agrícola no Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff, no município de Magé, estado do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos da pesquisa os docentes e discentes da instituição. O objetivo central da pesquisa foi alçar as atividades de ensino/aprendizagem, a acessibilidade espacial e as situações pedagógicas dirigidas ao aluno com necessidades educacionais especiais inserido nessa escola. Para tanto, realizamos uma discussão que buscou dialogar com as nossas investigações no campo e que contemplou as temáticas da educação profissional, ensino agrícola, Ensino Médio integrado e educação inclusiva. Buscamos identificar as questões relacionadas à formação do aluno com deficiência no Ensino Médio agrícola para, assim, compreendermos as práticas docentes de toda equipe escolar em um contexto de uma escola profissionalizante que possui alunos com deficiência matriculados. Examinamos a respeito das estratégias curriculares, adaptações pedagógicas e demais ações para a inclusão do aluno com deficiência nesta realidade. Foram observadas questões de acessibilidade arquitetônica, recursos específicos e atendimento educacional especializado. Concluímos que as implicações do projeto de educação inclusiva na prática de uma escola agrícola consideram a realidade sociocultural dos alunos matriculados, e os suportes que lhes são oferecidos pela escola são construídos pelos professores no cotidiano das suas atividades de ensino, assim como as práticas colaborativas, as ações inclusivas dos agentes pedagógicos, os seus desafios de crítica/superação pedagógica e as adaptações que a escola tem promovido.

Palavras-chave: Inclusão, educação profissional, ensino agrícola.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Tatiana Henrique Brives de. **Inclusion of students with disabilities in agricultural professional education: considerations on a secondary school in the municipality of Magé.** 2017. 82 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2017.

The present research aims to investigate the inclusion process in the professional agricultural education in the Barão de Langsdorff Agroecological Integrated Education Center, in the municipality of Magé, in the state of Rio de Janeiro, with the teachers and the students of the institution as the research subjects. The main objective of the research was to raise the teaching/learning activities, the space accessibility, and the pedagogical situations addressed to the student with special educational needs inserted in this school. The discussion tried to dialogue with our field research, which contemplated the themes of professional education, agricultural education, integrated secondary education, and inclusive education. We observed questions related to the training of students with disabilities in secondary agricultural education, in order to understand the teaching and the entire school staff practices in a context of a vocational school that has students with disabilities enrolled. We examined the curricular strategies, pedagogical adaptations, and other actions to include students with disabilities in this reality. Architectural accessibility issues, specific resources, and specialized educational assistance were observed. We conclude that the implications of the project of inclusive education in the practice of an agricultural school consider the sociocultural reality of the students enrolled, and the supports offered to them by the school are built by the teachers in the daily activities of their teaching, as well as the collaborative practices, the inclusive actions of the pedagogical agents, their challenges of criticism/pedagogical overcoming, and the adaptations that the school has promoted.

Keywords: Inclusion, professional education, agricultural education.

LISTA DE ABREVIACOES, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CPDA - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade

CEIA - Centro de Ensino Integrado Agroecológico

Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial no Brasil

Ciep - Centro Integrado de Educação Pública

CMDR - Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Faetec - Fundação de Apoio  Escola Técnica

FIC - Formação Inicial e Continuada

Gepes - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior

GPS - Sistema de posicionamento global

Ifap - Instituto Federal do Amapá

IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Ifes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFSEMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IKB - Instituto Kinder do Brasil

Incrá - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

Napes - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NTDA - Núcleo de Treinamento Demonstrativo Agropecuário

OIA - Instituto Ambiental

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

PPP - Projeto Político Pedagógico

Pronaf - Programa Nacional de Incentivo à Agricultura Familiar

Secti - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro

SEDPcD - Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação

Seesp - Secretaria de Educação Especial

TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico número de matrículas na educação profissional por rede de ensino (Brasil, 2008-2016).	22
Gráfico 2. Produções PPGEA por estado.	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quadro número de matrículas na Educação Básica.....	23
Tabela 2. Matrículas no Ensino Médio (Brasil, 2016).....	23
Tabela 3. Matrículas nas redes pública e privada, Ensino Médio. Magé, 2013.	40
Tabela 4. Matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional em Magé, 2013. ..	40
Tabela 5. Atendimentos da educação especial de 2011 a 2015 no município de Magé.....	41
Tabela 6. Quadro matriz curricular do curso técnico em Agropecuária.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do município de Magé.	39
Figura 2. Estrada de acesso ao CEIA.	48
Figura 3. Estrada de acesso ao CEIA.	48
Figura 4. Placa de identificação na entrada do CEIA.....	49
Figura 5. Portão principal do CEIA.....	49
Figura 6. Acesso ao pavilhão 1.....	49
Figura 7. Rampa de acesso ao pavilhão 1 e salas de aula.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1 REVISÃO DE LITERATURA: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR	5
1.1 Inclusão: o novo paradigma.....	5
1.2 Conceituando deficiência e necessidades especiais.....	6
1.3 Identidade, diferença, diversidade: revisitando conceitos.....	7
1.4 Breve histórico da educação especial, integração e inclusão escolar.....	9
1.5 Legislação sobre a educação especial e a educação inclusiva.....	14
2 CAPÍTULO 2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INGRESSO, PERMANÊNCIA E DIREITOS	21
2.1 Documentos norteadores da educação profissional, agrícola e do campo.....	24
2.1.1 Educação agrícola e a formação profissional no Brasil: breve histórico.....	27
2.2 A educação agrícola e a interface com a educação especial/inclusiva.....	30
2.3 Produção no âmbito do PPGEA na educação profissional/inclusiva.....	31
3 CAPÍTULO 3 MATERIAIS E MÉTODOS	35
3.1 Percurso metodológico.....	35
3.2 Delimitação do universo da pesquisa.....	37
3.3 Contextualizando a escola observada: o CEIA no município de Magé.....	38
3.3.1 Situando a região.....	38
3.3.2 A educação no município de Magé e a educação especial.....	39
4 CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO CEIA	44
4.1 O surgimento do CEIA: histórico, estrutura e diretrizes pedagógicas.....	44
4.2 A formação profissional no CEIA.....	50
4.2.1 O curso técnico no CEIA.....	52
4.3 A educação especial e a inclusão na SEEDUC e no CEIA.....	53
4.3.1 A inclusão através do olhar dos professores do CEIA.....	56
4.3.2 Entrevista e aplicação do questionário.....	56
4.4 Inclusão e educação agrícola: percepções docentes.....	58
4.4.1 O CEIA e os referenciais sobre inclusão e educação profissional.....	60
4.5 Possibilidades para uma educação profissional agrícola inclusiva.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS	68
7 ANEXOS	74
Anexo I - Parecer do Comitê de Ética da UFRRJ com aprovação da pesquisa.....	75
Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) – Docentes.....	76
Anexo III - Roteiro de perguntas para entrevistas – Docentes.....	78
Anexo IV - Solicitação para autorização da pesquisa de mestrado protocolada junto à SEEDUC.....	79
Anexo V - Quadro de Horários 2017 da turma de 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do CEIA Barão de Langsdorff.....	80
Anexo VI - Ementa das disciplinas ofertadas no curso técnico em Agropecuária no CEIA Barão de Langsdorff.....	81

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho foi analisar e compreender a dinâmica de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola de Ensino Médio profissionalizante na realidade do campo. Para tanto, apresentamos um panorama da educação especial na realidade inclusiva do campo amparados por Beyer (2010), Glat (2011) e Mendes (2006). Então, por meio da abordagem histórico-crítica da educação agrícola/educação do campo, investigamos as bases do problema da pesquisa, e o pensamento de Oliveira (2004) e Sobral (2009) nos ajudou a formular questionamentos, trazendo soluções para compreender a realidade do campo. A escolha dessa abordagem permitiu a utilização dos conceitos de identidade e diferença a partir de Silva, Hall e Woodward (2000) e Dorziat (2009).

Em nossa proposta a escolarização e a formação humana na perspectiva emancipatória de Oliveira (2012) responderam a um recorte que buscamos aprofundar, de acordo com o qual a problematização constituiu-se por meio da formação profissional das pessoas com deficiência em Costa e Damasceno (2012) e Glat et al. (2011). Por isso, o foco da investigação passou criticamente pelas demandas legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, de resoluções e diretrizes curriculares nacionais, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), das normativas que defendem a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além das possíveis articulações de práticas colaborativas de professores do ensino profissionalizante agrícola na escola pesquisada — fontes documentais que perpassaram todas as etapas da pesquisa.

Dessa forma, tomamos como base as relações sociais na escola capitalista em Frigotto e Ciavatta (2005), que, problematizadas a partir de questões como a escolarização do aluno com deficiência no Ensino Médio, políticas públicas e educação inclusiva, estratégias pedagógicas e suas matrizes legais, limitações e processos curriculares, buscam encontrar na realidade estudada a superação do contexto atual nas ações pedagógicas de um grupo de professores do Ensino Médio em uma escola pública estadual de uma zona rural do estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como foco o campo profissional do aluno com deficiência no Ensino Médio/agrícola por buscar compreender quais são as práticas dos professores de uma escola profissionalizante para incluí-lo, quais são as mediações/estratégias/meios pedagógicos para que o educando tenha o gosto e o sucesso neste campo educacional. Desse modo, o trabalho apresentado foi resultado de uma pesquisa de campo realizada junto aos professores e alunos do curso técnico em Agropecuária do Centro de Ensino Integrado Agroecológico (CEIA) Barão de Langsdorff, no município de Magé, estado do Rio de Janeiro. A abordagem e alguns pressupostos que utilizamos neste trabalho surgiram após os desdobramentos de reflexões pessoais desenvolvidas desde 2009 sobre a educação de alunos com deficiência na rede regular.

Neste período concluí a licenciatura em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante todo o curso de graduação não tive contato com a temática da educação especial, porém, mesmo que ainda não atuante, já tinha conhecimento sobre os desafios da função docente e vontade de saber mais e trabalhar com o assunto. Após a conclusão da graduação, tive a oportunidade de realizar a especialização em Educação Especial oferecida na modalidade semipresencial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), e então começou a se delinear uma aproximação com a área em minha trajetória profissional — área que para mim era nova, mas já despertava grandes questões.

No ano de 2011 prestei concurso para a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de

Janeiro (Secti), e fui aprovada para o cargo de professora de Educação Especial¹. Desde meu ingresso na instituição atuei como professora da sala de recursos multifuncionais, função que desempenho até a presente data, e também no Ensino Médio profissionalizante. Tal experiência me levou a refletir sobre diversos aspectos da política de educação inclusiva no âmbito do ensino técnico e a problematizar questões importantes sobre a prática docente, tanto referentes à sala regular quanto ao Atendimento Educacional Especializado² (AEE).

O atendimento realizado na sala de recursos tem como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino profissionalizante. Através de estratégias inclusivas realizadas nas salas de recursos e do contato com outros professores que atuam no mesmo segmento e na sala regular, é possível termos um panorama a respeito do alcance da inclusão no Ensino Médio profissional. Além disso, a vivência da realidade escolar e o trabalho com os alunos a partir dos atendimentos realizados me permitiram pontuar algumas dificuldades encontradas para a efetivação da inclusão desse público.

Assim, percebemos que vários conflitos acerca da inclusão são vivenciados nas escolas e algumas questões citadas por Mendes (2006) merecem ser destacadas, tais como: a inclusão é para todos, ou só para alguns? A inclusão significa inserção integral na classe comum, ou pode se combinar com situações especializadas de aprendizagem? A inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades, ou o desempenho acadêmico bem-sucedido? As evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?

A presente pesquisa justifica-se pela inquietação de desvendar os reais motivos que levam alunos com deficiências de uma escola rural do interior do estado do Rio de Janeiro a serem ou não incluídos em um curso profissionalizante, e com isso sugerir estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem da cultura escolarizada do Ensino Médio, mais próximas das categorias inclusivas que os nossos interlocutores vêm discutindo. Este trabalho também visa a dar um retorno social à minha realidade de trabalho, pois os docentes terão acesso à esta produção e poderão interferir de modo crítico na transformação da escola.

Portanto, tal justificativa responde à importância política e social desta investigação, pois com este enfoque pedagógico é possível observar e dar a devida atenção à diversidade dos alunos e identificar suas necessidades individuais. A sua realização dá importância ao professor, no seu fazer, no seu percurso metodológico, e busca os meios para a melhoria da qualidade de vida de sujeitos deficientes na escola e/ou formas de intervenção que nos permitam responder adequadamente às necessidades individuais de alunos nessa situação escolar.

Outro aspecto relevante em relação à inclusão no curso técnico é a intensa grade curricular proposta aos alunos, usualmente com uma carga horária mais extensa se comparada com a formação geral de nível médio, visto que inclui as disciplinas da base comum dos cursos de nível médio e as específicas referentes ao ensino técnico. Para um aluno com deficiência esse ponto pode representar um entrave, pois, em alguns casos, necessita de um tempo diferenciado para a assimilação dos conteúdos. Assim, há a necessidade de uma interação entre o professor da sala regular e o professor do AEE para a definição de estratégias de aprendizagem, compreendendo que alguns alunos da educação especial

¹ A Faetec tem como foco a educação profissional e possui em sua rede uma diversidade de segmentos de atuação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em diversas unidades escolares espalhadas por todo o estado do Rio de Janeiro. A Faetec ainda oferece cursos de formação inicial e continuada de curta duração em diversas áreas do conhecimento, educação profissional de nível médio integrado e cursos de nível superior de educação tecnológica.

² AEE é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular.

aprendem em tempo e ritmo diferentes dos demais. O que se observa, porém, é uma inclusão que vem sendo realizada através da criação de estratégias à força de lei, na qual os atores envolvidos nem sempre estão de acordo, ou não participaram das discussões, e há resistência de uma parcela dos professores quanto ao alunado com deficiência no ensino profissional.

Por isso, a fundamentação teórica desta pesquisa oferece as estratégias da força das leis inclusivas, que amparam a obrigatoriedade da escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. A discussão teórica foi proposta dentro da interação entre o professor da sala regular e o professor do AEE como parte das discussões sobre o tema da inclusão de alunos com deficiências. Para elaborar a fundamentação teórica listamos um levantamento de dissertações do banco de pesquisas concluídas do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ) desde o ano em que essas leis entraram no cenário da educação brasileira. Ao elaborar as resenhas com as sínteses das teorias mais comentadas sobre a questão da inclusão legal nas dissertações do PPGEA, percebemos a nossa filiação com autores que compartilham a nossa ideologia inclusiva. Assim, nosso referencial teórico nos permitiu identificar as discussões mais atuais sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, como também constatar as controvérsias da nossa realidade pesquisada — o que nos ajudou na análise das categorias que elegemos, ofereceu embasamento ao tema e sustentação a nossas teorias e conceitos sobre a inclusão escolar.

Nesse sentido, a escolha do tema surgiu a partir das observações realizadas na prática do AEE para alunos com deficiência em escola técnica de nível médio, e também foi devida ao limitado número de pesquisas que contemplam a temática da inclusão na educação profissional. A questão da educação agrícola é um ponto em que comecei a pensar no momento em que me deparei com a transferência do aluno que acompanhei por três anos na escola em que trabalho para a escola agrícola que é *locus* de investigação de nossa pesquisa. O aluno em questão possui deficiência física (hemiparesia) e foi reprovado por duas vezes no Ensino Médio técnico, tendo optado então por pedir transferência para a escola agrícola, situada no mesmo município em que reside. Assim, para concluir sua formação, ingressou no curso técnico em Agropecuária. A situação nos evidenciou alguns pontos e levou ao questionamento a respeito da nossa contribuição como apoio especializado ao aluno em um sistema que é, na prática, excludente, uma vez que privilegia somente as aprendizagens postas no currículo formal, não considerando os avanços no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Esta proposta busca pesquisar as implicações de um projeto de educação inclusiva na prática de uma escola agrícola a partir da realidade desse aluno, e assim considerar os suportes oferecidos pela escola, as práticas colaborativas, o discurso dos professores sobre a inclusão na educação profissional agrícola e seus desafios, como também as adaptações que a escola tem promovido.

Assim, a problemática abordada neste estudo tem como eixo as seguintes questões: a inclusão tem sido vista como uma política pública na educação profissional agrícola? As escolas têm promovido as adaptações necessárias de acordo com as necessidades dos educandos? Os recursos disponíveis e a estrutura escolar possibilitam aos professores e aos alunos um ambiente inclusivo? Os alunos dispõem do AEE previsto na legislação? O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais tem sido considerado em suas peculiaridades?

Para responder essas questões, analisamos quais as implicações do projeto de inclusão e os impactos dessa proposta dentro das unidades escolares. Um dos aspectos relacionados à inclusão no ensino profissional é a ideia de estarmos formando futuros profissionais técnicos em determinadas áreas de atuação (em nosso caso, técnicos em Agropecuária). Alguns professores da sala regular demonstram grande preocupação com a questão da inclusão no

ensino técnico, pois destacam a responsabilidade da escola em formar profissionais competentes para o mercado de trabalho e associam deficiência a “falta” de eficiência ou condições para a realização de atividades profissionais.

Desse modo, optamos por realizar pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, caracterizando os sujeitos como estudo de caso, e o campo de estudo e os instrumentos de coleta de dados estão apoiados nas fontes teóricas que estudaram a temática. Preocupamo-nos em descrever o fenômeno da inclusão escolar de sujeitos com deficiência no ensino profissionalizante agrícola visando à interpretação do seu cotidiano escolar, levantando as percepções dos agentes escolares, descobrindo associações, controvérsias, documentos, leis, estatutos oficiais e projetos pedagógicos na escola pesquisada.

Além das temáticas sobre a aprendizagem na inclusão escolar, as questões de acessibilidade arquitetônica também podem ser impeditivas à plena participação dos alunos em todos os ambientes escolares, tais como ausência de rampas de acesso, portas com medidas diferenciadas daquelas determinadas pelas normas técnicas, laboratórios de informática e espaços de aprendizagem sem recursos específicos, entre outras. É preciso dotar as escolas de ambientes acessíveis e minimizar os obstáculos ao pleno desenvolvimento do educando no ambiente escolar.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o panorama da discussão teórica sobre as questões a respeito da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular com amparo na legislação e orientações em vigor. No segundo capítulo trabalhamos o aparato legal de ensino profissionalizante na educação agrícola, bem como os modelos pedagógicos para o ensino técnico agrícola, compreendendo suas especificidades e fazendo relação com a educação especial na perspectiva da inclusão. Realizamos um debate sobre as políticas de inclusão na educação profissional e os dados de matrícula desse público conforme as estatísticas oficiais.

Com o terceiro capítulo buscamos, por meio do percurso metodológico, contextualizar o município em que a escola está inserida e de que forma estão estabelecidos os sistemas de ensino no âmbito do mesmo. Realizamos a delimitação do universo da pesquisa, assim como explicitamos os procedimentos de coleta e análise dos dados. No quarto capítulo fizemos a apresentação do CEIA Barão de Langsdorff, com suas características, surgimento e questões arquitetônicas e de acessibilidade. Explicitamos as experiências vivenciadas na escola agrícola pesquisada, a fala dos envolvidos e as observações realizadas no campo, percebendo quais ações têm sido feitas de maneira a viabilizar o acesso e a permanência do jovem com deficiência no Ensino Médio técnico agrícola, além do acesso a programas, adaptações curriculares, treinamento agrícola e suporte especializado. No referido capítulo também tratamos das contribuições através de sugestões e possibilidades de escolarização do aluno com deficiência na realidade do campo e do ensino agrícola.

Na parte final da dissertação procuramos analisar e interpretar os dados, através dos quais desvendamos categorias inclusivas analisadas como respostas aos objetivos, em um diálogo com os interlocutores teóricos, os entrevistados e as experiências da pesquisadora no seu campo de trabalho.

1 CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

1.1 Inclusão: o novo paradigma

A temática da inclusão de alunos com deficiência ou outras necessidades especiais na escola regular tem sido alvo de diversos debates e estudos na área da Educação. Entretanto, temos que considerar que esse processo não é puramente teórico, pois está atrelado às práticas cotidianas realizadas em salas de aula de escolas nos contextos mais variados possíveis.

O paradigma da inclusão nos dias atuais tem como princípio a inclusão de todos, independentemente de suas condições existenciais, rompendo com a ideia de padrão, de absoluto. Utilizamos a definição de Thomas Kuhn, citado por Beyer (2010), de acordo com a qual paradigma é considerado o conjunto de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica.

Beyer (2010) acrescenta ainda que os paradigmas estão presentes também no senso comum. Assim, em relação à educação especial diversos paradigmas foram construídos historicamente. Entre eles está o clínico-médico, que busca a correção dos desvios aproximando as pessoas com deficiência dos parâmetros da normalidade; o paradigma sistêmico, que pode ser considerado uma versão escolar do paradigma clínico-médico; o paradigma sociológico, no qual a definição da deficiência é um ato social e torna-se um “constructo social e culturalmente elaborado” (BEYER, 2010, p. 23); e o paradigma crítico-materialista, que compreende o indivíduo de maneira mais ampla, de acordo com o qual,

em vez da análise circunscrita às condições orgânicas individuais, as estruturas sociais e econômicas devem também ser criticamente capturadas [...] é necessário averiguar como se formam as relações sociais excludentes — do ponto de vista das possibilidades de inserção dessas pessoas na vida econômica da sociedade (BEYER, 2010, p. 25).

Neste trabalho entendemos a educação inclusiva como uma área de saber e de atuação que tem por pressuposto a democratização da cultura escolar e que busca efetivar oportunidades de acesso à escola aos grupos que historicamente têm sido vítimas de segregação. Assim, pensamos que a inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação profissionalizante, é um desafio em que o sucesso escolar do aluno está imbricado no processo. Conforme Costa e Damasceno (2012) apontam, para a problematização da discussão sobre educação inclusiva “faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais, e suas consequências na formação da manifestação do preconceito e da segregação dos grupos vítimas” (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 19).

Segundo os autores, nas sociedades contemporâneas existem arranjos sociais que identificam aqueles com acesso a formas de pertencimento na sociedade, enquanto de outro lado existem as vítimas históricas dos processos de exclusão. Afirmam também que por muito tempo houve uma naturalização do fracasso escolar como sinônimo de incapacidade

individual, atribuindo culpa aos próprios educandos expulsos pelo sistema em virtude de seus resultados. Em sua análise explicam ainda que na proposta de inclusão escolar o cenário de aprendizagem não se restringe ao aprendiz, mas pode ser compreendido em uma perspectiva sistêmica, havendo várias conexões e níveis de articulações entre os sistemas, apontando resultados no encaminhamento da proposta educacional, que se modifica. Costa e Damasceno (2012) analisam o movimento de inclusão escolar como

ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, a inclusão escolar se caracteriza como oposição à manutenção da segregação configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 25).

Na década de 1990 surge no contexto educacional o paradigma da inclusão, que leva em conta o princípio da equidade, e dentro dessa nova demanda educacional observa os critérios de justiça social e metodologias de ensino-aprendizagem adaptadas a um contexto ou situação específica para garantir a igualdade de oportunidades. Esse tipo de equidade em uma perspectiva inclusiva significa fazer diferente para os diferentes, realizando as adaptações na esfera social ou educacional de modo que as pessoas com necessidades específicas possam usufruir das mesmas oportunidades que as demais pessoas, porém de formas alternativas (GLAT et al., 2011). Sabemos que os caminhos para a inclusão ainda estão em construção e relacionados com a garantia de direitos, a eliminação de barreiras e o respeito à diferença.

1.2 Conceituando deficiência e necessidades especiais

Consideramos necessário trazer inicialmente um esclarecimento sobre a questão conceitual da deficiência. Na literatura sobre a deficiência diversos conceitos foram utilizados, entretanto os mais recorrentes na atualidade são: pessoas com deficiência, deficientes, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012), documento produzido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2011 e traduzido para a língua portuguesa pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo em 2012, afirma que não há definições universalmente aceitas para conceitos que foram socialmente construídos, tais como necessidades educacionais e educação inclusiva, visto que fazem parte de uma sociedade heterogênea e diversificada. Considera também que a categoria abrangida pelos termos necessidades especiais de educação, necessidades educacionais especiais e educação especial é mais ampla do que a educação de crianças com deficiência, pois inclui crianças com outras necessidades, tais como desvantagens resultantes de gênero, etnia, condição social, entre outras.

A conceituação da Resolução da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) n. 2 de 11 de setembro de 2001 traz a proposição de que os educandos com necessidades educacionais especiais não se restringem aos educandos com deficiência, uma vez que há um leque de condições orgânicas ou não que comprometem a aprendizagem. Para Glat e Blanco (2007) necessidades educacionais especiais são aquelas demandas específicas dos alunos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, necessitarão de diferentes formas de interação pedagógica, aliadas aos suportes adicionais.

Assim, é possível compreendermos que nem toda pessoa com deficiência tem necessariamente necessidades especiais de educação. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) e seu Protocolo Facultativo, a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais (BRASIL, 2012). Marques e Satriano (2012) falam que os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que

Apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, e que enfrentam algum obstáculo cuja consequência é a dificuldade de aprendizagem. Esses educandos, em maior ou menor grau, demandam condições especiais no processo de ensino-aprendizagem em caráter temporário ou permanente (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 34).

Dessa forma, neste trabalho utilizamos sempre o conceito de pessoa com deficiência como referência, visto que é o público-alvo de nossa pesquisa. No âmbito das necessidades educacionais especiais tal conceito é citado quando as referências utilizadas assim o definem. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera alunos com deficiência aqueles que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

1.3 Identidade, diferença, diversidade: revisitando conceitos

Esta pesquisa evidencia no referencial conceitual a perspectiva dos estudos culturais desenvolvidos por autores como Silva, Hall e Woodward (2000) e Santos (2005), abordando os conceitos de *identidade* e *diferença*. Silva (2000) apresenta os dois conceitos intimamente ligados, pois a identidade e a diferença são inseparáveis, e não conceitos que simplesmente estão postos, à espera de serem revelados ou descobertos, respeitados ou tolerados, mas são produzidos pelos grupos. Essa produção se dá no contexto de relações culturais e sociais e dos sistemas simbólicos, nos quais adquirem sentido, pois:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 91).

Sob esse aspecto, as relações de poder identificadas pelo autor estabelecem que identidade e diferença não são neutras. Silva (2000) afirma que os processos de diferenciação expressam a presença do poder. Nesta pesquisa nos aproximamos desses conceitos e pensamos os mesmos atrelados à realidade escolar das pessoas com deficiência nesse ambiente: muitas vezes essa fronteira entre “*nós*” — pessoas sem deficiência — e “*elas*” — pessoas com deficiência — mostra a feição segregadora, excludente, impedindo-os do pertencimento a uma *identidade* que lhes seria característica dentro do grupo do qual fazem parte, marcando a *diferença* e a exclusão.

Para Silva (2000), na perspectiva da diversidade, a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas e a posição aceita socialmente é a de respeito e tolerância. Entretanto, acredita que essas questões não se esgotam com esse posicionamento mais geral e aberto. Para nós torna-se necessário ir além, compreendendo as implicações políticas de conceitos como diferença, diversidade, identidade e alteridade, problematizando tais conceituações e

compreendendo que esses são resultados de atos de criação linguística, e não elementos dados; são criações sociais e culturais. Cabe ainda destacar a colocação que o autor faz sobre a identidade:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2000, p. 91).

Silva (2000) define marcas da presença desse poder, e uma delas é a inclusão/exclusão (estes pertencem, aqueles não), além da demarcação de fronteiras (“nós” e “eles”). A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações a respeito de quem pertence e quem não pertence, aquele que está incluído e quem está excluído. A afirmação da identidade está ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” — que nesse caso não são simples distinções semânticas, mas indicadores de posições de sujeito, marcadas por relações de poder.

Pensando no público com deficiência, as marcas por relação de poder vêm sendo historicamente definidas tendo em vista que considerar a inclusão social da pessoa com deficiência é um aspecto recente na história. Tradicionalmente, toda forma de ser diferente ou comportamento desviante do padrão foi considerada historicamente indesejável, inferior, estigmatizada e excluída do convívio social. Assim, as pessoas com deficiência sempre estiveram à margem dessa sociedade, e é possível identificar claramente as fronteiras entre os grupos sociais que tendem para homogeneização e os excluídos sociais. Com o paradigma da inclusão podemos avaliar que algumas barreiras foram ultrapassadas, entretanto ainda há resquícios de tais fronteiras em todas as esferas sociais: encontradas na escola, vão além dos seus muros e impedem a participação e a aceitação social plena desses indivíduos.

Hall (2000) afirma que as identidades são construídas dentro do discurso e faz-se necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Elas são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade única, sem diferenciação interna. É necessário reconhecer que as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela; por consequência, aceitar que é apenas por meio da relação com o outro que o significado “positivo” da identidade pode ser construído.

Woodward (2000) constrói seu argumento de identidade com base na ideia de que ela é importante porque existe uma crise da identidade global, local, pessoal e política. Os processos históricos que antes sustentavam certas identidades homogêneas estão, agora, em colapso, e novas identidades vêm sendo forjadas por meio de lutas e contestações políticas, em grande parte nas representações sociais. A autora lembra que a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade, e que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social (WOODWARD, 2000, p. 39). Dessa maneira, a identidade não é o oposto da diferença, mas depende dela. Ainda a respeito da diferença, Woodward (2000) argumenta que

A diferença pode ser construída negativamente — por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (WOODWARD, 2000, p. 50).

Woodward (2000) discutiu também as oposições binárias e as críticas aos dualismos, já presentes em autores como Lévi-Strauss (1966) e Derrida (1976), ressaltando que é por meio dessas dicotomias que o pensamento, em especial o europeu, tem garantido a

permanência das relações de poder existentes no mundo dito “civilizado”³. Woodward (2000) nos apresenta a visão de Derrida (1976 apud WOODWARD, 2000) na produção de significado através de um processo de diferimento ou adiamento, denominado por ele *différance*. O trabalho de Derrida (1976 apud WOODWARD, 2000) sugere uma alternativa ao fechamento e à rigidez das oposições binárias; em vez de fixidez, o que há é contingência.

Conforme aponta Woodward (2000), a identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas e também na emergência dos novos movimentos sociais, preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. A diferença pode ser vista como elemento central nos sistemas classificatórios, através dos quais os sentidos de identidade são produzidos. Sob esse aspecto, os sistemas sociais e simbólicos produzem “estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais — entre nós e eles, entre o fora e o dentro” (WOODWARD, 2000, p. 68). Apesar disso, esses sistemas de classificação não explicam, sozinhos, o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem.

Boaventura de Souza Santos (2005) aborda a identidade entendendo-a como algo que atravessa e intersecta as fronteiras no mundo dito “civilizado”. Para ele, isso obriga as pessoas a negociarem com novas culturas, sem serem assimiladas por elas e sem perder suas características essenciais. Dessa forma, essa abordagem começa a superar a visão de identidade, que girava em volta do binômio identidade/diferença enquanto possibilidades opostas em torno de ideias globalizadoras hegemônicas, e passa-se a uma lógica que considera tanto identidade quanto diferença como partes de uma mesma matriz que se forma e informa mutuamente, ou seja, não são fixas e fechadas, mas construídas nas relações sociais (SANTOS, 2005 apud DORZIAT, 2009, p. 18).

Dorziat (2009) afirma que as identidades são permanentemente descobertas e recriadas na ação, formadas e transformadas no interior dos discursos que dão significados às relações sociais. Nesse sentido, a construção dos sujeitos sociais depende do lugar que ele está ocupando em um determinado tempo, espaço e da articulação com as relações com outros sujeitos, também ocupantes de posições particulares no tempo e no espaço. Para Dorziat (2009) o processo de construção de identidade está marcado pela força do discurso, do poder constituído, pela busca da verdade nos diferentes sujeitos do discurso, que são instituídos por um processo de inclusão/exclusão social que tende a exercer sobre eles uma espécie de pressão e um poder de coerção (DORZIAT, 2009, p. 19).

São esses sujeitos e seus discursos que nos fazem compreender que os processos de determinação de identidade e diferença estão ligados a condições subjetivas e sociais que favorecem a emergência de marcas sociais. Pensando nas pessoas com deficiência e sua identificação com um determinado grupo, é possível associá-las a uma identidade vinculada à luta por seus direitos, à busca por equiparação de oportunidades sociais, ou seja, inclusão em um sentido mais amplo. Cabe, desse modo, considerar as relações de poder que permeiam tais contextos e se fazem presentes na perspectiva de demarcação da identidade e da diferença.

1.4 Breve histórico da educação especial, integração e inclusão escolar

Segundo Mendes (2006), a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI. Havia escassas experiências inovadoras e a institucionalização em asilos e

³ A expressão “mundo civilizado” parte do reconhecimento de que no século XX, com o enorme progresso material da civilização ocidental, as pessoas com deficiência não precisam ser eliminadas como acontecia em Esparta ou na Grécia Antiga, quando os indivíduos com deficiência eram cruelmente assassinados. Porém, mesmo neste mundo “civilizado” essas pessoas ainda precisam sobreviver socialmente, pois continuam sendo socialmente exterminadas de direitos e oportunidades sociais (GLAT, 2006).

manicômios tornou-se a principal resposta social para o tratamento daqueles que eram considerados desviantes. A justificativa para tal segregação seria a crença de que “a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p. 387). A autora também explica que o acesso à educação para pessoas com deficiência é lentamente conquistado na medida em que as oportunidades educacionais para a população em geral são ampliadas.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência é um tema recente nas sociedades contemporâneas, visto que historicamente toda condição atípica que se apresentasse fora de um padrão determinado socialmente era tida como indesejável, e conseqüentemente impossibilitada da vida em sociedade. Como exemplo, sabe-se sobre práticas de extermínio de pessoas com deficiência na Antiguidade (GLAT, 2006). Até meados do século XX a sociedade segregava os considerados “anormais” em hospícios, escolas especializadas e asilos.

Os primeiros movimentos de educação para pessoas com deficiência iniciaram-se somente no século XIX. Mesmo assim, somente na segunda metade do século XX os deficientes começaram a receber atendimentos mais consistentes. Nesse período a educação especial passou a se desenvolver como campo do saber, entretanto utilizava como base o modelo médico, no qual a deficiência era entendida como uma doença crônica, e assim os atendimentos tinham o viés terapêutico (GLAT et al., 2011). Outro aspecto enfatizado por Mendes (2006) é que no período aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências em decorrência da montagem da indústria de reabilitação para tratar dos mutilados das duas guerras mundiais. A segregação era justificada pela ideia de que esse público seria mais bem atendido em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, e dessa maneira a educação especial constituiu-se um sistema paralelo ao sistema educacional geral (MENDES, 2006, p. 388).

Nos anos 1960 e 1970 começavam a surgir movimentos em prol dos direitos das minorias sociais e outros grupos estigmatizados em todo o mundo, que contribuíram para dar maior visibilidade na sociedade àqueles que não a tinham. Segundo Woodward (2000), a emergência de novos movimentos sociais está inserida em um contexto de rebelião estudantil, ativismo pacifista e antibélico e lutas por direitos civis. A autora considera que, em suas várias vertentes, a política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda com a identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. Woodward (2000) afirma que “a política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política” (WOODWARD, 2000, p. 34).

Woodward (2000) considera que um dos desafios dos novos movimentos sociais está na resistência destes ao colocar em jogo identidades que não têm sido reconhecidas, que têm sido mantidas “fora da história” (ROEBOTHAM, 1973 apud WOODWARD, 2000), ou que têm ocupado espaços às margens da sociedade. A autora completa sua análise trazendo o argumento de Weeks (1994 apud WOODWARD, 2000), que defende que os novos movimentos sociais historicizaram a experiência, enfatizando as diferenças entre grupos marginalizados como uma alternativa à “universalidade” da opressão. Percebemos similaridade nessas ponderações em relação às pessoas com deficiência, visto que a condição de marginalização é comum a esse grupo, e o reconhecimento de uma identidade favorece a reação contra essa situação que o autor chama de opressora.

Para esses movimentos sociais em busca de direitos humanos, a segregação e a marginalização de qualquer grupo seria uma prática intolerável. Todo esse contexto contribuiu para fortalecer a proposta de integração escolar, com a alegação de que “todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e

atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p. 388). Outro argumento trazido por Mendes (2006) está consolidado nas bases empíricas das pesquisas educacionais, com a produção de formas de ensinar que antes não seriam consideradas educáveis. As constatações de que as pessoas com deficiência poderiam aprender não eram mais suficientes, sendo acrescentadas questões como “o quê”, “para quê” e “onde” elas poderiam aprender. Além disso, as ações políticas de diferentes grupos organizados passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir direitos fundamentais e evitar discriminações (MENDES, 2006, p. 388).

No Brasil iniciativas isoladas e precursoras de educação de pessoas com necessidades educacionais são constatadas já no século XIX, por meio de instituições residenciais e hospitalares, e, portanto, fora do sistema educacional geral que vinha se constituindo no país. Na década de 1950 a escassez de serviços e a falta de ações do poder público deram origem a movimentos comunitários que resultaram na implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas (MENDES, 2006, p. 397). A resposta mais contundente do poder público veio na década de 1970, quando se iniciou a institucionalização da educação especial em paralelo à hegemonia da filosofia da “normalização”⁴ em um contexto mundial, passando nosso país ao princípio da integração escolar, o qual vigorou por cerca de trinta anos, até que se chegasse ao discurso sobre a educação inclusiva.

Outra problemática que encontramos é em relação ao conceito de normalização. Tal ideia considera que as pessoas com deficiência possuem o direito de usufruir das condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, tendo o direito de participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. Analisando a questão conceitual do termo *normalização* em relação a um processo identitário, não necessariamente vinculado às pessoas com deficiência, mas em uma abordagem que visa a compreender os processos construídos socialmente nas interações, Silva (2000) observa que:

a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Ao vincularmos essa perspectiva ao público que estamos estudando, tal processo pode expressar, sim, as relações de poder existentes no âmbito daqueles que se apropriam dela. Conforme destacado por Silva (2000), quando atribuímos esse conceito de normalização, estamos priorizando características positivas da identidade predominante socialmente e relegando as outras identidades a segundo plano, e conseqüentemente trazendo uma avaliação negativa. Para a realidade das pessoas com deficiência, consideramos que essa normalização nega a sua própria identidade em favor de uma assimilação de uma identidade geral. Como expressado por Silva (2000), passa a ser vista não como uma, mas como *a* identidade, única e orientadora de todas as demais, modelo para o qual todos estão submetidos.

⁴ O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos na década de 1960 e foi amplamente difundido na América do Norte e na Europa. Tinha como pressuposto básico a ideia de que “toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389). Esse movimento foi acompanhado de ações de desinstitucionalização, com a retirada de pessoas com deficiência das grandes instituições para reinseri-las na comunidade.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial no Brasil (Cenesp) em 1973 (depois transformado em Secretaria de Educação Especial (Seesp) em 1986), a educação especial foi inserida no planejamento de políticas públicas através da implantação de subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino, com a criação de escolas e classes especiais e a formação de recursos humanos especializados (GLAT et al., 2011, p. 9). A respeito das escolas especiais há que se considerar algumas questões: Beyer (2010) nos diz que olhá-las como escolas que segregam representa em parte um preconceito, visto que foram as primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. Assim, “as escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas ‘segregadoras’, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar” (BEYER, 2010, p. 14).

Beyer (2010) diz que historicamente a educação e a escola sempre foram privilégio para poucos, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças sem exceção alguma. Todas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas (BEYER, 2010, p. 13). O autor, ao fazer uma analogia com os dias de hoje, afirma ainda que as melhores escolas particulares do país também seriam escolas especiais, visto que não acolhem todas as crianças, porém apenas uma parcela delas: as que possuem condições financeiras para tal.

Constatamos assim que, quando olhamos para a escola especial como escola que segregava, estamos em parte representando um preconceito, pois tais escolas foram as primeiras que atenderam alunos com deficiência. Assim, as escolas especiais foram aquelas que integraram pela primeira vez as crianças com deficiência ao sistema escolar e continuam sendo aquelas que oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares.

A gradual mudança do paradigma do modelo médico para o modelo educacional no atendimento às pessoas com deficiência passa a dar ênfase não mais à deficiência do indivíduo, mas à atenção às falhas do meio em que vive, à oferta de condições adequadas à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento. Conforme apontam Glat et al. (2011), nesse período a educação especial representava um serviço paralelo, com profissionais próprios, distanciados da realidade da escola comum. Segundo as autoras,

As classes especiais, que deveriam ser uma etapa transitória, acabaram se tornando espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino. E grande parte dos sujeitos com deficiências continuava frequentando instituições especializadas, em sua maioria, filantrópicas ou privadas (GLAT et al., 2011 p. 11).

O modelo da integração exige do aluno com deficiência uma certa preparação prévia da cultura escolar para ser integrado em uma turma comum ou regular da escola. Desse modo, Bueno (1993 apud GLAT et al., 2011) assevera que o problema continuava centrado no aluno, já que só iam para o ensino regular os alunos que tivessem “condições” de acompanhar as atividades rotineiras da escola, concebidas sem qualquer preocupação de adaptação para atender às necessidades.

Skliar (1997) chama atenção para a condição da escola, mesmo quando tenta estabelecer princípios curriculares para o ensino de alunos especiais. Para ele os princípios curriculares foram desenvolvidos de forma a construir uma didática especial, fundamentada em processos tradicionais, aplicados de forma sistemática através de recursos de treinamento, exercitação e metodologias que se consideram neutras e desideologizadas. A ênfase era na falha, limitação ou deficiência do aluno, deixando de lado o sujeito como pessoa integral que possui sua diferença específica (SKLIAR, 1997 apud DORZIAT, 2009, p. 63).

Em nosso país o projeto de inclusão escolar ganha mais visibilidade na década de 1990, principalmente como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Segundo Beyer (2010), a particularidade da experiência brasileira de inclusão é o movimento deslocado das *bases* para o *topo*. Existe um diferencial em relação à experiência de alguns outros países, tais como Itália, Alemanha, Espanha, nos quais as experiências de integração ou inclusão surgem nas ações conjuntas de pais e professores.

No Brasil, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco havia sido feito de história concreta nas escolas, entre famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar (BEYER, 2010, p. 8). Tal situação nos leva a considerar que as políticas educacionais que incentivaram a inclusão ou integração não tiveram a contrapartida de esforços para envolver os membros da comunidade escolar nessa discussão e apresentar suas propostas para o projeto de inclusão. O autor afirma que o caminho para a mudança precisa passar pela conscientização na comunidade escolar e na sociedade:

claro está que, sem a mobilização dos grupos envolvidos, isto é, família, professores, especialistas [...] pouco se poderá esperar em termos da aplicação do projeto e educação inclusiva através de práticas efetivas de inclusão escolar. Sem tal mobilização, podemos esperar que este projeto continuará apenas como visão de alguns e como retórica de lei (BEYER, 2010, p. 9).

Aspecto similar identificamos em Mendes (2006), quando debate sobre a inclusão escolar no Brasil e avalia que o movimento seria mais legítimo e teria maior possibilidade de sucesso se “tivesse como lastro uma história própria de conquistas e lutas pelo direito à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, essa não é a nossa realidade” (MENDES, 2006, p. 401).

No âmbito internacional, a Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Especiais realizada, em 1994, em Salamanca, na Espanha, produziu uma declaração e uma estrutura de ação. A declaração diz 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 provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um guia norteador para documentos oficiais de diversos países no mundo. A partir dela podemos considerar que foi intensificada a temática da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, visto que incentivou governos a construir sistemas educacionais que respondam a diversas questões, de modo que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a escolas regulares que os acomodem, com uma pedagogia centrada em suas necessidades (OMS, 2012, p. 214).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a valorização das características dos alunos e sua inclusão no ambiente educacional, propondo uma percepção sobre os desafios de atender às diferenças no ensino regular. O conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente disseminado a partir da declaração, ressaltando as características individuais dos alunos na interação com o ambiente educacional e social. Daí resulta o desafio do ensino regular em atender às diferenças em uma perspectiva conceitual transformadora.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) em seu artigo 24 afirma a necessidade de os governos assegurarem acesso igualitário a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como prover instalações razoáveis e serviços de apoio individual a pessoas com deficiência para facilitar sua educação. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012) destaca que as relações sociais podem mudar o status das pessoas com deficiência na sociedade e afirmar seus direitos. Além disso, para as crianças sem deficiência, o contato com crianças com deficiência poderia, a longo prazo, favorecer a familiaridade com o tema e reduzir o preconceito. Nesse sentido, a educação inclusiva seria essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas (OMS, 2012, p. 214).

É também nesse contexto que surge o movimento global da Educação para Todos, que visa a prover educação básica com qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Os governos de vários países assumiram, dessa forma, o compromisso político de alcançar diversas metas relacionadas à educação, entre elas a de prover a educação gratuita e compulsória para todos. Entendemos que, nesse caso, também estão incluídas as pessoas com deficiência e suas especificidades.

1.5 Legislação sobre a educação especial e a educação inclusiva

Podemos observar que no Brasil a educação inclusiva vem sendo abordada cada vez mais nas ações normativas das políticas públicas, estando contida em instrumentos legais publicados em âmbito nacional. Os marcos legais incluem a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (Lei n. 9.394/96) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovada pelo Decreto n. 6.949 de 2009 e ratificada com status de emenda constitucional. Também a Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ainda podemos considerar outros documentos que permeiam a realidade escolar das pessoas com deficiência, tais como o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que institui o AEE e legitima a garantia do atendimento em todos os níveis de ensino, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo.

A Constituição Federal de 1988 incorporou alguns dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência na saúde, educação, trabalho e assistência. Seu artigo 208, inciso III, já se referia ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Tais determinações se estenderam para outros documentos legais federais e para as legislações estaduais e municipais. Na Política Nacional de Educação Especial (1994) foram estabelecidas como diretrizes da educação especial apoiar o sistema regular de ensino, permitindo a inserção dos deficientes.

A LDB n. 9.394/96 define a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e que a mesma perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Beyer (2010) ressalta, porém, que a educação especial encontra-se em processo de crise de identidade diante das ênfases em uma educação que seja inclusiva e que se propõe a acolher as diferenças. Pondera que vivemos em um momento na história da escolarização do aluno com deficiência que possivelmente representa um avanço sem retrocesso, o que, para o autor, não significa necessariamente sucesso. Considera ainda a existência de um anacronismo entre as propostas das políticas educacionais da educação especial instauradas a partir da LDB 9.394/96 e a realidade do sistema educacional brasileiro, visto que

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar — público e particular — nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/incluívista, e os recursos humanos e materiais disponíveis (BEYER, 2010, p. 56).

No Brasil o projeto de educação inclusiva foi rapidamente gerado pelos gestores do Governo Federal e, segundo Beyer (2010), não houve tempo para a ideia amadurecer nas bases nos estados, nos municípios, nas escolas, e só então se pensar em um projeto com força de lei. Entendemos que tal fato representa um grande entrave à prática inclusiva, pois os dispositivos legais não conseguem dialogar com a realidade do país, tão diverso em situações e tão singular em características. O autor considera que as políticas de educação inclusiva devem partir da base, da escola e de sua comunidade, pois, do contrário, essa inclusão além de restringir-se à mera vontade política poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar, e uma conseqüente indisposição para a continuidade do projeto (BEYER, 2010, p. 67).

Outro documento que consideramos um marco na questão da inclusão é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No documento são pontuadas a trajetória da educação especial e seus aspectos normativos e legais, o diagnóstico da educação especial no Brasil, os alunos atendidos pela educação especial, os objetivos da política em questão e as suas diretrizes, e é onde educação inclusiva é definida como

paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre os alunos atendidos pela educação especial registra a evolução no número de matrículas desde 1998 até 2006, principalmente no que diz respeito à inclusão em classes comuns do ensino regular e nas escolas públicas, passando de 53,2% em 1998 para 63% em 2006. Com relação às etapas e níveis de ensino, os dados apresentam uma concentração de matrículas na Educação Infantil em escolas/classes especiais e um crescimento de 136% nas matrículas no Ensino Superior. O documento traz também um percentual de 2% de matrículas no Ensino Médio e 0,28% na educação profissional, entretanto não apresenta dados a respeito da evolução de matrículas desse público no período e nos respectivos segmentos. Retomaremos essa abordagem a respeito do número de matrículas quando tratarmos sobre os dados da inclusão na educação profissional a partir do Censo MEC/Inep do ano de 2013.

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sintetizam diversas orientações no sentido da inclusão. Entre elas estão a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para que garantam o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Também garante a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Determina a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para tal atendimento, além da acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define também que, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada ao ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades do aluno. Dessa forma, compreendemos que ambas estão interligadas e precisam estar em consonância no cotidiano escolar para atender às necessidades dos alunos com deficiência ou outros transtornos funcionais específicos.

A política, ao apresentar o conceito de deficiência, define também os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como categorias específicas para o atendimento educacional especializado. Traz ainda os transtornos funcionais específicos: dislexia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. O interessante do documento é que ele considera os transtornos específicos e esclarece que as definições desse público devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem, demonstrando um dinamismo que, em contrapartida, exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reafirmando a importância de ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem de todos (BRASIL, 2008, p. 15). Como identificaremos adiante quando apresentarmos o Decreto n. 7.611, essa definição e o público-alvo acabaram delimitados no que se refere aos recursos oferecidos aos alunos nas escolas públicas no que diz respeito ao AEE. Já a outra regulamentação anterior, a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001, trazia o contexto das necessidades educacionais especiais e apresentava um público-alvo mais ampliado:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a 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 (BRASIL, 2001).

Sobre a questão relativa ao público-alvo, Garcia (2013) considera que do início para o final da primeira década houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais conforme o MEC. No período da vigência da Resolução n. 2/2001, a documentação continha uma definição ampliada de necessidades educacionais especiais. Garcia (2013) conclui que ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, percebe-se uma definição mais restritiva do público-alvo, restringindo-o aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal determinação retorna como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na Política Nacional de Educação Especial (1994), que está inserida em um contexto político anterior à implementação de uma perspectiva “inclusiva” na política de educação especial brasileira (GARCIA, 2013, p. 107).

No que se refere às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é apresentada uma série de orientações para os sistemas de ensino e a educação especial articulada ao ensino comum. As diretrizes trazem também o papel do AEE como parte da educação especial responsável por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras. Isso, para a plena participação dos alunos, de forma complementar e/ou suplementar à formação do aluno, visando a sua autonomia e independência. Desse modo, o AEE deve ser realizado no contraturno, na própria escola ou centro especializado, constituindo-se oferta obrigatória nos sistemas de ensino. O que percebemos na prática é a oferta do AEE através das salas de recursos multifuncionais, que funcionam nas escolas como modalidade do AEE e realizam o atendimento educacional ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As diretrizes preveem ainda que o AEE deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica e constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Sobre a educação profissional e a educação de jovens e adultos (EJA), o documento aponta que as “ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008). Define ainda que a interface da educação especial na educação do campo, indígena e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. Na inclusão do aluno surdo a política determina que nas escolas regulares deve ser priorizada a educação bilíngue, estabelecendo-se a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Ressalta a importância da convivência, sempre que possível, com pares surdos devido à diferença linguística. Os estabelecimentos de ensino devem disponibilizar instrutores e tradutor/intérprete de Libras, bem como cuidadores ou monitores quando houver necessidade. A política trata ainda sobre a formação do professor para atuar na educação especial, que deve ser através de formação inicial e continuada, contemplando conhecimentos gerais e específicos da área para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi ratificada pelo Brasil em 2008 e obteve a equivalência de emenda constitucional. Reconhecemos a importância do documento, visto que com o status de emenda constitucional torna-se uma política de Estado, e não de governo, favorecendo a consolidação de uma política consistente no que tange aos direitos das pessoas com deficiência. A convenção aborda diversos temas relativos ao seu público-alvo, entre eles a acessibilidade e o direito à educação.

No que trata da acessibilidade, a convenção determina em seu artigo 9º que os estados parte deverão tomar medidas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, transporte, informação e comunicação, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Tais medidas devem ser aplicadas a diversos ambientes, como edifícios, rodovias, escolas, residências, entre outros. Cabe também aos estados parte a viabilização de ações que visem a proporcionar a todos os atores envolvidos formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam.

O artigo 24 da convenção aborda a Educação, e afirma que os estados parte devem reconhecer os direitos das pessoas com deficiência à educação, assegurando sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, assim como aprendizado ao longo da vida. Segundo o documento, os estados parte também assegurarão às pessoas com deficiência o acesso ao ensino secundário em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, o apoio necessário com vistas a facilitar sua efetiva educação e a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. A convenção também prevê a capacitação docente e que as pessoas com deficiência possam ter acesso a treinamento profissional de acordo com a sua vocação, sem discriminação e em igualdade de oportunidades.

O Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelecendo: a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, e a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. O decreto prevê a garantia dos serviços de apoio especializado voltados para a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes.

O dispositivo legal elenca como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Especifica que, no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva devem ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que também estabelece o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado da seguinte forma:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O decreto relaciona os objetivos do AEE em quatro itens: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia dos serviços de apoio especializados; a transversalidade da educação especial no ensino regular; o incentivo ao desenvolvimento de recursos para eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e a garantia das condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O Decreto n. 7.611/2011 define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Prevê o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do AEE, contemplando ações como a formação continuada de professores, a formação de gestores e demais profissionais para a educação na perspectiva da educação

inclusiva, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Em 2015 foi promulgada a Lei n. 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), amplamente divulgada nos meios de comunicação e apresentada à sociedade como resultado de debates e consultas entre os parlamentares e diversos segmentos sociais interessados. Entendemos que essa lei consolida e organiza em um único instrumento uma série de garantias e direitos à pessoa com deficiência em diversas instâncias, como saúde, educação, habitação, trabalho, além de estabelecer o conceito de pessoa com deficiência, o direito à igualdade de oportunidades e a não discriminação da pessoa com deficiência, entre outras questões.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece os Direitos Fundamentais das Pessoas com Deficiência, e no capítulo IV inclui o Direito à Educação, oferecendo a garantia do acesso “à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). O documento aborda no artigo 36 sobre a Habilitação e reabilitação profissional e orienta que

2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à educação profissional da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão não a aborda diretamente, mas perpassa a questão quando estabelece critérios para a habilitação profissional, obtida em instituições de ensino que oferecem a educação profissional.

Dorziat (2009) destaca as iniciativas públicas como detentoras de uma visão instrumental da educação, na medida em que tratam e registram possibilidades de adaptações curriculares. Segundo a autora,

Essas iniciativas, embora assimilando nos discursos oficiais das últimas reformas educacionais a retórica do respeito às diferenças e da necessidade de mudança de todo o sistema educacional, insistem em práticas escolares que historicamente têm feito o papel de reprodutoras das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais padronizada, rejeitando as tentativas de trazer o outro para dentro de si (DORZIAT, 2009, p. 67).

Vemos que somente as iniciativas oficiais não vêm sendo suficientes para uma inclusão de fato. Dorziat (2009) apresenta uma crítica ao processo de inclusão que tem sido levado às escolas nos dias de hoje. Para ela,

Enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a exclusão, o verdadeiro sentido de direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado (DORZIAT, 2009, p. 68).

Existem, porém, outras perspectivas, como as de Costa e Damasceno (2012), que trazem à discussão o momento histórico da educação no Brasil, que evidencia a “[...] singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes são estímulos para que os professores desenvolvam novos/as métodos/meios/estratégias de ensino a fim de permitir a aprendizagem de todos” (COSTA; DAMASCENO, 2012 p. 24). De acordo com tal perspectiva, a sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos com diferenças significativas.

2 CAPÍTULO 2

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INGRESSO, PERMANÊNCIA E DIREITOS

Neste capítulo apresentamos algumas discussões acerca do público com deficiência na educação profissional e no ensino agrícola. Contemplamos questões conceituais sobre o ensino técnico de nível médio e a inserção das pessoas com deficiência no segmento, bem como apresentamos dados a respeito do número de ingressantes nessa modalidade. Para isso, trouxemos em nossa análise os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, realizado anualmente pelo Inep, obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o artigo 4º do Decreto n. 6.425/2008, e considerado o mais abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no país.

Para a realização do censo foi utilizado um sistema *on-line* de coleta, o Educacenso⁵. A pesquisa levantou dados sobre escolas, turmas, professores e alunos de todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica em todo o país. A partir dos dados tivemos um panorama dos alunos com deficiência matriculados em todas as etapas da educação básica e, especificamente para nossa realidade, na educação profissional. Com base nas informações do censo verificamos que houve expansão das matrículas na educação profissional de um modo geral: em 2007 eram 780.162, atingindo 1.441.051 matrículas em 2013, o que representa um crescimento de 84,1% no período. Entretanto, na educação especial no segmento da educação profissional os dados não apresentam o mesmo resultado. No que tange à educação especial, constata-se que houve um aumento de 2,8% no número de matrículas em todos os segmentos da educação básica. No quadro que apresenta o número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, no período de 2007 a 2013, percebemos algumas especificidades. Considerando somente as classes comuns, contendo alunos com deficiência incluídos, identificamos que os números de matrículas variam de acordo com a etapa de ensino.

Percebemos que o Ensino Fundamental concentra grande parte do número de matrículas de alunos com deficiência incluídos na Educação Básica. Como exemplo, verificamos que em 2013 o número de alunos neste segmento era de cerca de 505 mil, enquanto no Ensino Médio o número chegava a menos de 10% desse total. Costa e Damasceno (2012) consideram que, quando há uma proposta de educação inclusiva bem estabelecida desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, maior é a possibilidade de que os educandos cheguem mais bem preparados ao Ensino Médio. Ponderam que essa ainda não é a realidade de nosso país, tendo em vista que muitas vezes os alunos trazem consigo déficits de aprendizagem dos anos anteriores, além de usarem abusivamente a memorização e não realizarem o exercício da reflexão crítica.

No item relativo à educação profissional, os números de matrículas do Censo MEC/Inep (2013) são ainda menores: em 2013 consta um total de 2.004 alunos da educação especial matriculados em todo o país nessa modalidade. Tais informações corroboram nossa

⁵ O Educacenso é uma ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federais, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet e está disponível no site <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico> (acesso em: 02/03/2017).

avaliação de que a educação profissional tem sido um segmento no qual o acesso das pessoas com deficiência ainda se mostra reduzido.

Em fevereiro de 2017 o MEC publicou o documento intitulado “Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas”. Segundo o MEC o documento tem por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2016, e nele são apresentados resultados relativos ao número de escolas, de matrículas e de docentes organizados a partir do contexto em que o processo de ensino ocorre. Nesse sentido, o censo considerou as características das escolas, localização, tipo de dependência administrativa e etapa de ensino (BRASIL, 2017). Essas notas estatísticas nos trazem dados significativos a respeito dos segmentos da educação básica, e sobre o Ensino Médio identificamos alguns pontos que merecem ser destacados:

1- 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e 10,2%, na zona rural — menor participação da zona rural em toda educação básica (BRASIL, 2017): este dado é significativo em nossa pesquisa, visto que analisamos aspectos de uma escola situada na zona rural e podemos ter uma dimensão da realidade de escolas com essa característica no país. Percebemos que a escola pesquisada é a única em seu município a oferecer o Ensino Médio profissional na área rural e identificamos que a situação não está desconectada de uma realidade nacional.

2- O país conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional (BRASIL, 2017): os dados do gráfico a seguir evidenciam o aumento no número de matrículas na educação profissional na rede pública de ensino, enquanto houve redução das matrículas na rede privada.

Os dados citados acima podem ser observados no gráfico e tabelas apresentados a seguir:

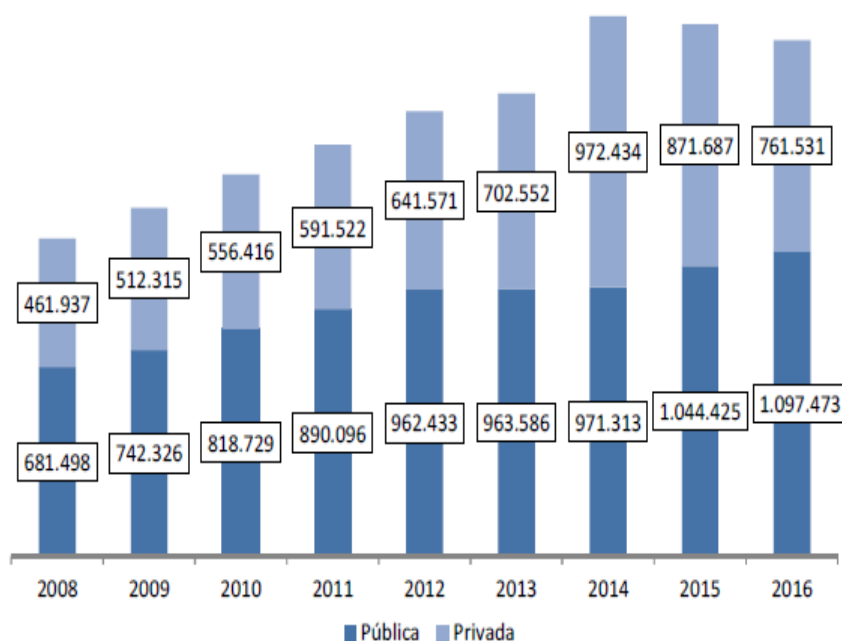


Gráfico 1. Gráfico número de matrículas na educação profissional por rede de ensino (Brasil, 2008-2016).

Fonte: MEC/Inep, 2017.

Tabela 1. Quadro número de matrículas na Educação Básica.

Região Geográfica	Regular							
	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
			Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Integrado à educação profissional	Normal/magistério
Brasil	3.233.739	5.034.353	27.588.905	15.346.008	12.242.897	8.131.988	428.974	102.797
Norte	138.442	495.091	3.102.252	1.808.030	1.294.222	792.775	27.174	994
Nordeste	705.351	1.490.877	8.307.366	4.625.474	3.681.892	2.245.314	180.114	13.454
Sudeste	1.623.981	2.038.650	10.442.411	5.776.005	4.666.406	3.441.254	132.228	53.118
Sul	552.093	637.673	3.599.956	1.960.868	1.639.088	1.050.378	67.487	33.115
Centro-Oeste	213.872	372.062	2.136.920	1.175.631	961.289	602.267	21.971	2.116

Fonte: MEC/Inep

Região Geográfica	Educação de Jovens e Adultos					Educação Especial		Educação Profissional concomitante ou subsequente	Curso FIC concomitante ¹
	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Exclusiva de educação especial	Alunos incluídos		
		Total	Integrada à educação profissional	Total	Integrada à educação profissional				
Brasil	3.422.127	2.045.790	61.256	1.376.337	34.496	174.886	796.486	1.301.211	20.878
Norte	414.379	273.328	6.996	141.051	3.328	7.847	76.662	81.764	3.264
Nordeste	1.325.678	951.099	44.463	374.579	23.883	14.016	232.444	272.970	1.320
Sudeste	1.097.925	517.223	5.446	580.702	2.839	82.688	282.733	644.552	7.007
Sul	357.081	188.743	1.951	168.338	1.701	54.943	136.082	210.059	8.267
Centro-Oeste	227.064	115.397	2.400	111.667	2.745	15.392	68.565	91.866	1.020

Fonte: MEC/Inep, 2017.

Tabela 2. Matrículas no Ensino Médio (Brasil, 2016).

Unidade de agregação	Matrícula							
	Total	Série					Alunos incluídos ¹	Em tempo integral ²
		1ª	2ª	3ª	4ª	Não seriada		
Total	8.131.988	3.175.848	2.572.609	2.270.875	72.126	40.530	74.007	518.661
Urbana	7.775.050	3.032.893	2.462.635	2.175.518	69.668	34.336	71.142	471.212
Rural	356.938	142.955	109.974	95.357	2.458	6.194	2.865	47.449
Diurno	6.309.556	2.625.984	1.994.821	1.630.093	32.495	26.163	62.389	
Noturno	1.822.432	549.864	577.788	640.782	39.631	14.367	11.618	
Pública	7.117.841	2.825.636	2.235.101	1.951.367	70.004	35.733	68.892	480.052
Federal	171.447	66.914	44.776	34.995	11.524	13.238	1.299	66.730
Estadual	6.896.722	2.740.379	2.174.983	1.902.260	57.344	21.756	67.022	411.394
Municipal	49.672	18.343	15.342	14.112	1.136	739	571	1.928
Privada	1.014.147	350.212	337.508	319.508	2.122	4.797	5.115	38.609

Fonte: MEC/Inep, 2017.

A partir da tabela 2 podemos extrair alguns dados relacionados ao público matriculado no Ensino Médio: de um total de mais de 8 milhões de matrículas a nível nacional, pouco mais de 4% estão na área rural e aproximadamente 96%, na área urbana. Os alunos incluídos⁶ representam menos de 1% desse total e na área rural são 2.865 alunos em âmbito nacional. A tabela não especifica o número de alunos incluídos em tempo integral ou na educação profissional de nível médio na área rural, entretanto é possível inferir que diante do pequeno número de matrículas no ensino regular os dados para o Ensino Médio profissionalizante agrícola sejam de baixa representatividade.

⁶ O MEC contempla na categoria de alunos incluídos aqueles alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do Ensino Médio regular (BRASIL, 2017).

Costa e Damasceno (2012) afirmam que se faz necessário o investimento em pesquisas e estudos que avaliem o processo de inclusão escolar no Ensino Médio e na educação profissional, pois entre todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica esses segmentos são os que têm menor número de matrículas. Para os autores isso se deve ao estrangulamento das matrículas no Ensino Médio e à escassez de experiências exitosas de inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, apresentando correlação com a carência de pesquisas sobre esse nível de ensino.

Para nós, que, além de pesquisadores somos também docentes atuantes nessa etapa de escolarização, trata-se de um fator de atenção, pois as experiências cotidianas nas escolas necessitam de amparo em estudos e pesquisas no intuito de direcionar ações. O que se percebe é que a inclusão ocorre no processo, e a partir da chegada desses alunos ao ambiente educacional é que as adaptações vêm se concretizando, assim como trazem novos desafios à discussão para atender esse público no Ensino Médio e na educação profissional.

Acrescentamos ainda a esse fator as problemáticas diversas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, tais como a relevância da condição econômica e a ausência de suportes e apoios necessários. Nesse sentido, percebemos a necessidade de discutirmos o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência na educação profissional de nível médio. Há que se considerar o projeto de inclusão e os impactos dessa proposta dentro das escolas técnicas. Constatamos que um dos aspectos relacionados à inclusão no ensino profissional é a responsabilidade da escola na formação de futuros profissionais técnicos em determinadas áreas de atuação. Alguns professores da sala regular demonstram grande preocupação com a questão da inclusão no ensino técnico, pois destacam a responsabilidade como também a dificuldade da escola em formar profissionais competentes para o mercado de trabalho.

Assim, o direito do ensino profissionalizante para o aluno com deficiência pode ser considerado como um dever do Estado; sua constituição depende de políticas públicas, mas também das estratégias pedagógicas/métodos/meios estabelecidos no âmbito da escola. O contato com o ensino profissionalizante, na sua forma material, não garante a inclusão do aluno com deficiência. A participação dos professores na mediação do processo profissionalizante é fundamental para que, na escola, as práticas profissionalizantes, especificamente da escola de Ensino Médio/agrícola, sejam reconhecidas como ações inclusivas.

2.1 Documentos norteadores da educação profissional, agrícola e do campo

Considerando que o recorte de nossa abordagem está centrado no Ensino Médio profissional, utilizamos o referencial teórico proposto por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos, citados por Oliveira (2012), que trabalham com a ideia da *educação profissional em uma perspectiva emancipatória*, através de um projeto social que busque a integração entre a preparação para o mercado de trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, que seja capaz de aglutinar conhecimentos que o permitam ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Os autores citados por Oliveira (2012) corroboram a ideia de que a escola deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma. Nesse sentido, Oliveira (2012) reconhece ainda a escola como um local contraditório, imersa no conflito de interesses dos grupos que tendem à homogeneização, e a educação escolar pode, dessa forma, ser compreendida como tendo uma identidade em movimento e em reconstrução.

Assim, o papel da escola vai além do mero espaço de socialização e transmissão de saberes, sendo primordialmente espaço de construção do ser social. E, dessa forma, a educação profissional é um espaço de elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões: política, afetiva, intelectual ou econômica. O autor ainda ressalta que

A educação escolar (básica ou profissional) há de ser vista sempre como tendo sua identidade em movimento e em reconstrução. Deve ser valorizada não em virtude de valores ou proposições de formação estanques, mas naquilo que lhe dá o sentido de existência: a formação humana (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Oliveira (2012) assevera que a formação profissional deve se voltar para a emancipação do trabalhador e para o enfrentamento do processo de alienação política, afetiva, intelectual ou econômica. É isso que o autor considera um fator latente que deve ser enfrentado pelo trabalhador na dinâmica capitalista e inibidor de sua realização plena, em que a precarização escolar que lhe afeta é uma perspectiva alienante de formação do educando em múltiplas dimensões (OLIVEIRA, 2012, p. 98). De acordo com essa lógica é inegável a necessidade de uma educação profissional voltada para a formação de trabalhadores críticos e autônomos, articulando o pensar e o fazer. Associando essas premissas aos alunos com deficiência, percebemos que a formação múltipla é fundamental, pois é essencial pensá-los para além da formação para o mundo do trabalho, como cidadãos autônomos e produtivos em sua comunidade, permitindo que a transição do mundo da escola para o mundo do trabalho ocorra de maneira consciente e lhes permita serem sujeitos da sua própria realidade e realizarem sua intervenção nela.

Segundo Oliveira (2012), na atual conjuntura brasileira, com a continuidade de forças políticas na esfera federal que incentivam um projeto de sociedade inclusiva, torna-se possível elaborar um modelo de formação profissional com princípios que priorizem a formação de sujeitos capazes de efetivar práticas sociais voltadas à construção de uma sociedade mais igualitária, indo além da formação para uma determinada atividade. Ele considera fundamental um projeto de desenvolvimento nacional em que os diversos setores sociais, historicamente excluídos, possam exercer sua cidadania, respeitando a diversidade e valorizando-a. Esse reconhecimento irá, conforme o autor, se materializar pela “[...] efetivação de uma formação de caráter técnico-político em que os valores éticos e o respeito e a valorização das diferenças sejam postos em evidência” (OLIVEIRA, 2012, p. 102).

Nesse contexto podemos discutir a respeito do Ensino Médio integrado, que retoma os princípios da integralidade da formação humana. Ciavatta (2005) afirma que como formação humana o que se deve buscar é garantir ao aluno do Ensino Médio o direito a uma formação para leitura do mundo e para a atuação integrada na esfera política do país. Assim, essa formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos de ordem profissionalizante.

O documento do MEC intitulado “Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial” (2003) traz uma abordagem que pretende nortear gestores e professores na elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais. Sobre os cursos de nível técnico, estabelece que as instituições devem flexibilizar os currículos através da modularização⁷, permitindo que os alunos da educação especial sejam atendidos em suas especificidades.

⁷ O documento previa inicialmente as adaptações das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional para viabilizar a oferta e a demanda em relação aos alunos da educação especial. Por isso, o mecanismo de modularização atenderia a esse alunado, oferecendo-lhe a oportunidade de se matricular em cursos de educação profissional de nível técnico, atendendo às singularidades da situação e considerando também tempos e espaços diferenciados para sua educação profissional. O documento não especifica como se daria essa modularização na prática.

A Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No documento são destacadas três dimensões da educação profissional, que são: os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Ainda na resolução são definidos os princípios da educação profissional técnica de nível médio, e o item que trata das pessoas com deficiência produz o seguinte texto:

Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade (BRASIL, 2012).

Com relação aos cursos de nível médio, a resolução mostra que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CEB n. 11/2012 fundamenta a definição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e aborda a profissionalização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos seguintes termos:

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. Considerando o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Tal discriminação configura violação de dignidade e do valor inerentes ao ser humano. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, deve-se não somente prover, conforme determina o Decreto n. 6.949/2009, com status de Emenda Constitucional, recursos de acessibilidade necessários, como dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida. Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2012).

O parecer mostrou-se esclarecedor em alguns pontos que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio não abordavam. Enfatiza o compromisso de um ideal de inclusão, e não segregação, em sistemas paralelos de ensino, a liberdade do aluno em realizar suas escolhas e a formação profissional que deseja seguir, além do papel das instituições de ensino com a família em orientar tais decisões.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2012 retoma a responsabilidade das instituições de ensino na garantia da eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência. Estabelece que é necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades

educacionais de todos os estudantes, “incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência” (BRASIL, 2012). Para nós, que trabalhamos cotidianamente nesse segmento de ensino e batalhamos na busca pelo direito do educando com deficiência ou necessidades educacionais especiais à educação profissional, o Parecer CNE/CEB n. 11/2012 é um caminho para possíveis mudanças de pensamento e ação diante desse público. Consideramos que um olhar que respeite as escolhas dos alunos na formação pela qual tiverem interesse e a oferta de apoios às suas especificidades são um primeiro passo na realização desses objetivos.

2.1.1 Educação agrícola e a formação profissional no Brasil: breve histórico

Quanto à apreciação de *educação agrícola* no ensino profissionalizante, ela está diretamente ligada à história do ensino técnico no Brasil, e teve suas representações desde as primeiras iniciativas no período imperial até as discussões propostas no período republicano. Soares (2003) afirma que

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho (SOARES, 2003, p. 22).

Na Primeira República o país necessitava atender a uma demanda pós-abolição, e as políticas de ensino agrícola implementadas passaram a funcionar de maneira a arregimentar mão de obra, e foram, nesse sentido, justificadas como forma de produzir um tipo de trabalhador nacional (MENDONÇA, 2006, p. 91). Assim, as oposições rural como “*arcaico*” versus urbano como “*moderno*” começaram a se mostrar mais aparentes. As experiências com os modelos de Aprendizados Agrícolas e Patronatos Agrícolas exemplificam esse cenário, e no início desse projeto do Governo Federal começaram a funcionar como ensino pragmático e formação para o trabalho. Já os Patronatos tinham objetivo de abrigar a infância órfã desvalida e atendia aos interesses dos segmentos urbano-industriais (MENDONÇA, 2006, p. 93).

Outro ponto importante é a segmentação da educação. Como exemplos temos as reformas durante o Governo Vargas, que ratificaram o ensino secundário como formador das elites condutoras do país, enquanto o ensino profissional seria o formador do povo conduzido (MENDONÇA, 2006, p. 94). Percebemos assim que as ideias de eugenia e profilaxia social continuavam presentes na educação profissionalizante, e também as reminiscências do coronelismo, tão marcantes na história brasileira desde os primórdios republicanos. Dessa forma, consideramos que as pessoas com deficiência também estariam à margem do processo, alijadas das oportunidades de aprendizagem profissional.

A educação profissional passa a ser pensada como modelo para atender ao desenvolvimento econômico da nação. Com o fim do Estado Novo, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelecida pelo Decreto Lei n. 9.613 de 20 de agosto e 1946 (SOBRAL, 2009, p. 83).

Durante as décadas de 1960 e 1970, já no período da Ditadura Militar, o ensino profissionalizante presenciou as crises econômica e política, além de ser marcado pela influência da Revolução Verde e a implantação de máquinas e implementos agrícolas, adubos e defensivos químicos. Segundo Sobral (2009), as questões que nortearam o país a partir de 1964 provocaram o privilegiamento de uma educação profissional de nível médio, e o ensino

técnico assumiu maior importância no sentido de contribuir com funções político-ideológicas da nação em termos de modernização. Também considera que a partir desse momento o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passa a se expandir pelo país (SOBRAL, 2009, p. 84). O sistema de escola fazenda foi introduzido no Brasil em 1966 e seguia o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (SOBRAL, 2009, p. 84). Segundo o autor

Tal sistema tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção (SOBRAL, 2009, p. 84).

Com relação ao currículo, Soares (2003) destaca que a partir da implantação das escolas fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais sedimentavam-se em um enfoque *tecnicista*, apresentavam uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, realizando um vínculo direto com uma demanda de mercado que se acentuou nas décadas posteriores. Sob esse enfoque tecnicista a lógica do mercado fundamenta o direcionamento escolar, exigindo uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, no qual o primeiro deve responder às demandas do segundo (SOARES, 2003, p. 139).

De acordo com Sobral (2009), o ensino agrícola passou por inúmeras mudanças até a década de 1970. O objetivo da formação técnica indicava claramente a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, prevalecendo tal proposta até 1971, quando ocorreu a aprovação a Lei n. 5.692/71, com a qual se tentou implantar uma escola única em termos de educação profissionalizante para todos. Esse período também é marcado pelo aumento expressivo no número de matrículas e implantação de novos cursos nas escolas agrotécnicas federais (SOBRAL, 2009, p. 84).

A respeito do contexto dos anos 1990, Soares (2003) destaca que com a edição da LDB e de sua legislação complementar, a política educacional esteve subordinada a critérios expressos pelo Banco Mundial, que, por sua vez, se adaptam aos princípios da ideologia neoliberal voltados para a competitividade, a produtividade e o atendimento às demandas do mercado. Nesse mesmo contexto se produz a Reforma da Educação Profissional. Os diagnósticos indicavam uma crise de qualidade e de gestão, em especial no sistema público de ensino, demonstrando que a educação latino-americana vivia uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. No mesmo período iniciava-se a discussão coletiva sobre a formação politécnica no interior das escolas, com o surgimento de diferentes projetos de reestruturação do Ensino Médio e profissional, representando as aspirações de diferentes grupos sociais (SOBRAL, 2009, p. 91).

Sobral (2009) assinala que o Decreto n. 2.208/97 configura uma proposta que separa a formação acadêmica da educação profissional e os impactos da sua aplicação debatidos pelos grupos interessados. Esse decreto retomava a dualidade estrutural no Ensino Médio, impossibilitando a tentativa de se construir um currículo integrado. Somente com a sua substituição em 2004 pelo Decreto n. 5.154 é que são retomadas as discussões sobre a formação politécnica. O autor especifica que em 2006 foi iniciada a expansão das escolas técnicas federais e de educação profissional e tecnológica, desenvolvendo-se também um novo e inédito projeto de ensino agrícola no Brasil (SOBRAL, 2009, p. 92).

Compreender essa relação entre o ensino agrícola e o desenvolvimento do país como proposto na época nos leva a estabelecer conexões com as questões abordadas por Frigotto (2007). O autor analisa as mudanças nas relações de trabalho no mundo capitalista, que reduzem tudo à função de mercadoria, e a classe trabalhadora como mera detentora da sua força de trabalho, que a vende para o capitalista para garantir a sua sobrevivência. No campo

ideológico constrói-se, dessa forma, uma representação de que o trabalhador ganha o justo pela sua produção, mas na realidade as relações são desiguais e favorecem o mundo capitalista.

Nesse sentido, quando fazemos a intersecção entre trabalho e a educação básica é necessário entendê-la como um direito subjetivo, e não somente como atendimento às novas formas do capital globalizado. Pensando em uma das áreas abrangidas hoje pela educação profissional, o caso da concepção de Ensino Médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), precisamos considerar que este deve ser articulado ao mundo do trabalho sim, mas também à dimensão da cultura, da ciência, compreendido como direito social e vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.

Ao problematizar a questão da educação profissional agrícola, Oliveira (2004) identifica que as teorias e práticas que abarcam essa modalidade de ensino vivenciam na atualidade processos de reconceituação e reconfiguração identitária. Na educação agrícola o espaço/tempo de prática social específica assenta-se na dupla dicotomia do *ensinar a reproduzir conhecimentos* e *ensinar a produzir com produtividade*. Para a autora, esse espaço/tempo escolar rural carrega a marca do produtivismo tecnicista, contudo a prática da educação agrícola esteve, continuamente, ligada à força do capital e do poderio local e nacional, constitutivos de uma sociedade política, rural elitista.

Nesse espaço/tempo rural há outras dimensões e processos de socialização presentes. Nessa concepção começa-se a perceber a questão da profissionalização através do olhar da *educação do campo*, das *novas ruralidades*⁸, construídas principalmente pelos movimentos sociais. Dessa forma, Oliveira (2004) demarca também que a política da educação profissional agrícola articula contextos de permanências, regularidades, ambiguidades e rupturas. Como proposta conceitual a autora expõe o seguinte argumento:

Então por que não falamos de educação do campo ao invés de educação agrícola, uma vez que ao falar de pós-modernidade é impossível não remeter as identidades sociais e profissionais hegemônicas e subalternas construídas na modernidade, sobretudo, ainda, identidades compreendidas na constituição do rural brasileiro? (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Logo, Oliveira (2004) questiona a tentativa das políticas educacionais de excluírem dos projetos educativos as contradições presentes no campo brasileiro. Para a autora, um olhar sobre a educação agrícola que favoreça somente o projeto hegemônico do *agrobusiness* e da monocultura agrícola não leva em consideração as realidades dos sujeitos do campo e as novas ruralidades. Concordamos com a autora quando menciona a necessidade de problematizar essas questões conceituais considerando as características da pós-modernidade, dos desafios contemporâneos e de um novo olhar para o conceito de educação agrícola. Ela finaliza com as seguintes considerações:

a educação agrícola é uma das modalidades de educação do campo, onde o eixo primordial de formação e capacitação está permeado por teorias e práticas pedagógicas e políticas, criadas no próprio movimento e fundamentado no respeito às novas ruralidades, as diferenças, a política de igualdade, o respeito à especificidade de projetos sociais no campo e à diversidade de sujeitos (OLIVEIRA, 2004, p. 15).

⁸ O conceito foi introduzido nos fóruns de educação e nas ações/participações dos movimentos sociais. Aponta para outro saber/fazer pós-moderno no campo e na produção cultural, científica e educacional ligada ao ruralidade (OLIVEIRA, 2004).

Sobral (2009) corrobora a ideia a respeito das novas ruralidades, defendendo que a conjuntura atual é favorável para a discussão de um projeto de formação profissional agrícola que

[...] priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, demandado pelos diversos movimentos sociais no campo, compreendidos pelos Sindicatos Rurais, Associação de pequenos produtores rurais, Cooperativas de produtores rurais, Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, associações da agricultura familiar, etc., enfim, movimentos que historicamente foram excluídos das políticas de ensino agrícola (SOBRAL, 2009, p. 94).

Percebemos com tais questionamentos que uma discussão emancipatória para o homem do campo, ou considerando o sujeito que trabalha na área rural, pode ser analisada a partir de um viés do futuro profissional do campo. Essa discussão não se esgota em si mesma e demanda ações tanto do poder público, no sentido de promover as mudanças necessárias, quanto dos próprios movimentos sociais em reivindicarem sua legitimação nesse processo.

Pensando a realidade da educação agrícola que contemplamos em nossa pesquisa, precisamos associá-la à perspectiva da educação profissional e tecnológica, e consideramos que a formação do aluno no ensino profissional agrícola deve partir de uma educação crítica e transformadora do que está posto.

2.2 A educação agrícola e a interface com a educação especial/inclusiva

Delineamos até aqui alguns caminhos relativos à inclusão, à educação profissional e à estruturação do ensino agrícola. Porém, necessitamos estabelecer um entrelaçamento entre esses temas para compreender como se estrutura a política de inclusão de pessoas com deficiência em escolas rurais/do campo/no campo que oferecem o ensino agrícola. Percebemos que esse recorte é bastante específico e existem poucas referências consolidadas. Tendo por base as pesquisas disponíveis, a legislação educacional e as nossas referências teóricas, buscamos traçar esse percurso para trazer nossas contribuições acerca dessa temática tão ímpar, presente e necessária na discussão sobre inclusão.

A partir dos dados levantados na pesquisa, afirmamos que no Brasil a questão da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular utiliza um recorte direcionado ao público urbano e concentra-se no Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio na modalidade formação geral. Existem poucos estudos que tratam da educação especial na realidade do campo e sobre a inclusão na educação profissional agrícola. Essa lacuna, ou “silêncio”, na produção científica sobre a interface da educação especial na educação no campo torna-se um grande desafio, como citado por Caiado e Meletti (2011). As autoras trazem dados interessantes a respeito do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas do campo através das informações extraídas do Censo da Educação Básica disponibilizado pelo Inep no período de 2007 a 2010. Os dados nos mostram que, em geral, no período houve aumento no número de matrículas de alunos com deficiência que moram no campo e estudam em escolas do campo.

Assim, consideramos relevante abordarmos o assunto visando a contribuir para a produção de conhecimento na área, e que possamos estar alinhados com as propostas de garantias dos direitos previstos na legislação em todos os ambientes educacionais. Pretendemos, dessa forma, identificar algumas peculiaridades inerentes à realidade do campo e compreendê-las à luz das orientações legais e políticas inclusivas. Essas discussões refletem ainda o quanto precisamos avançar na questão do direito à educação das pessoas com

deficiência, bem como evidencia a falta de recursos disponíveis na escola para a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e conceituais.

A Resolução do CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo um conjunto de princípios e procedimentos que visa a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, EJA, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal. O documento caracteriza a identidade das escolas do campo vinculada à sua realidade, ancorada nas suas temporalidades e saberes próprios, bem como na memória coletiva e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Segundo a resolução (BRASIL, 2002), as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade, também devem contemplar sua diversidade em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Ela propõe a responsabilização dos sistemas de ensino para regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e flexibilização do calendário escolar. Em seu artigo 6º determina que o poder público proporcione Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, cabendo em especial aos estados a garantia das condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. Menciona ainda a política de formação docente através dos sistemas de ensino na modalidade de formação inicial e continuada (BRASIL, 2002).

Todas essas determinações presentes na legislação e as orientações contidas nas mesmas pressupõem um campo de atuação com o envolvimento da comunidade escolar para que seja respeitado o princípio da educação para todos, independentemente da necessidade educacional especial apresentada pelo aluno. Mesmo que os modelos atuais de formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação ainda sigam paradigmas tradicionais, que não estão adequados para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva e provoquem a minimização da qualidade do ensino para as pessoas com deficiência e as minorias de uma forma geral.

Conforme destaca Fogli (2010), grande parte das pessoas com deficiência que têm acesso à educação profissional continua restrita aos cursos de formação inicial e/ou continuada em face da baixa escolaridade registrada no segmento. Para a autora faz-se necessária uma ressignificação da organização do espaço-tempo escolar através de políticas de educação profissional que atendam às demandas inerentes à realidade das pessoas com necessidades educacionais especiais.

2.3 Produção no âmbito do PPGEA na educação profissional/inclusiva

Com base nas premissas da pesquisa, realizamos levantamento das produções acadêmicas na área da educação inclusiva e da educação profissional/educação agrícola. Escolhemos como *locus* as produções localizadas no banco de dissertações do PPGEA/UFRRJ, visto que o mesmo possui atuação em diversos estados da federação e nos apresenta uma visão macro a respeito das temáticas que vêm sendo produzidas a partir dos conceitos de inclusão e ensino agrícola. Dada a produção significativa do PPGEA no campo da educação agrícola e educação inclusiva através das dissertações de mestrado concluídas consideramos relevante tal levantamento. Localizamos doze dissertações que estudaram esses termos e outros correlatos à educação inclusiva. Desse modo, após essa revisão sistemática dos trabalhos encontrados, incluímos todas as dissertações que abordam os temas

inclusão/educação profissional, ou que estão próximas da área. A escolha foi feita por meio de uma seleção randômica do programa por região do Brasil, considerando os descritores educação inclusiva, acessibilidade e práticas inclusivas.

Os dados coletados em estudos produzidos pelo PPGEA tiveram o propósito de apurar concepções e práticas inclusivas de professores que trabalharam com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em classes regulares. A amostra foi escolhida considerando critérios de inclusão e exclusão antecipadamente esquematizados (MARCONI; LAKATOS, 2008). Dessa forma, as dissertações publicadas pelo PPGEA formaram a amostra, sendo incluídos exclusivamente os trabalhos com a participação de professores que atuam com Educação Inclusiva em classes regulares do Ensino Médio e que tiveram um ou mais alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Optamos, também, por um recorte que nos apresentasse o período de publicação das pesquisas. Optamos por esse critério para observar apenas estudos publicados a partir de 2008, ano da divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que consideramos marco na questão do ingresso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular a partir do viés inclusivo. Assim, elegemos as dissertações por esse período de corte em que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante tivesse amparo na legislação em vigor e que as dissertações correlatas abordassem os descritores envolvidos para que observássemos os aportes teóricos para a pesquisa em foco.

Analizamos doze produções do programa que contemplam as características sociodemográficas e formativas dos institutos federais do país. Identificamos dois trabalhos sobre educação inclusiva na região Norte (Reis, 2013; Côrtes, 2014), cinco no Sudeste (Rodrigues, 2010; Baumgratz, 2010; Pimenta, 2012; Margon, 2012; Carvalho, 2013), uma dissertação do Centro-Oeste (Pereira, 2013), duas no Nordeste (Mota, 2008; Silva, 2011) e duas na região Sul do Brasil (Bez, 2011; Bortolini, 2012). A deliberação de demarcar a amostra a esse número foi ancorada em um contexto de revisão sistemática criteriosa dos trabalhos do programa de pós-graduação do qual a pesquisadora faz parte, pois a análise torna-se criteriosa na medida em que a amostra é delimitada (VASCONCELOS, 2002). Abaixo segue gráfico com a distribuição geográfica das produções por estado da federação:

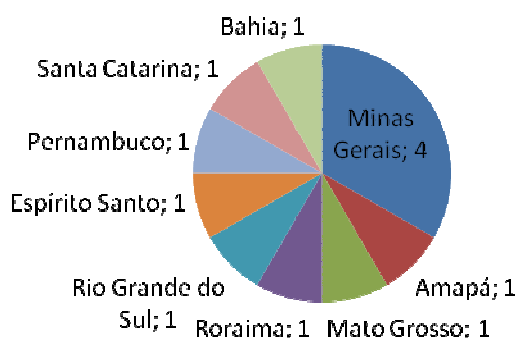


Gráfico 2. Produções PPGEA por estado.

Fonte: A autora.

O eixo de análise constituído parte da concepção de inclusão escolar por meio de práticas pedagógicas de docentes que possuem nas suas classes alunos com necessidades educacionais especiais e/ou alunos com deficiência. Desse modo, classificamos as dissertações em categorias temáticas objetivas e subjetivas, na construção de uma análise

bibliográfica (GIL, 2011) em que foram observadas as distribuições de presença da perspectiva inclusiva nas diferentes categorias, bem como suas referentes porcentagens.

Logo, foram doze estudos encontrados, os quais são de áreas afins do tema educação inclusiva na educação profissional. Os temas centrais que localizamos falam de: 1) inclusão de pessoas com deficiência, possibilidades e estratégias para a efetiva inserção e permanência de dos alunos na educação profissional; 2) compreensão sobre a inclusão escolar e a sua influência na prática docente; 3) percepções docentes frente ao processo de inclusão de práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; 4) inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular; acessibilidade; tecnologias assistivas; 5) inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas experiências docentes vividas no cotidiano de uma escola; 6) itinerários de aprendizagem de uma aluna com baixa visão em cursos técnicos agrícolas; 7) inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnico-profissionalizantes; 8) utilização da equoterapia como ferramenta de apoio terapêutico; 9) conhecimento de professores acerca do processo inclusivo no Brasil; 10) possibilidade de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino profissionalizante; 11) avaliar a acessibilidade física do aluno com deficiência visual no ensino profissionalizante agrícola; 12) alcance das políticas públicas para o atendimento a pessoas com necessidades especiais e do Programa de Educação e Tecnologia para a Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Todos esses trabalhos tratam da questão da inclusão de alunos com necessidades especiais. Cinco deles fazem menção à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissionalizante; quatro trabalhos falam sobre as percepções pedagógicas dos professores na inclusão de alunos com deficiência na escola; dois, sobre acessibilidade e tecnologias assistivas; e dois trabalhos, de equoterapia como apoio inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais.

Analizamos os trabalhos a partir de duas categorias: percepções docentes e educação profissionalizante. As palavras indexadas, quanto ao assunto, envolvem questões inclusivas nas categorias: percepção docente, educação profissionalizante, práticas inclusivas docentes, acessibilidade e apoio pedagógico inclusivo. Dessa forma, constatamos que nesses doze trabalhos existem fatores objetivos inseridos como acessibilidade, práticas pedagógicas, apoio pedagógico e inclusão, e como fatores subjetivos a percepção docente, as representações de alunos e professores e os sentimentos.

Entendemos que o arremate para compreender a dinâmica docente de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais em uma escola de ensino profissionalizante está na ação dialética entre os fatores objetivos e subjetivos, que só podem ser entendidos na tensão de interdependência entre esses fatores. É preciso, então, levar em consideração a estrutura social em que os sujeitos escolares estão inseridos e desvendar em função disso os movimentos singulares dos agentes escolares.

Considerando as aproximações dos conceitos determinados nas palavras-chave inclusão/inclusão escolar/educação inclusiva/escola inclusiva/processo inclusivo, podemos considerar que cerca de 55% dos trabalhos em questão trataram de assuntos relacionados à inserção de alunos com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, tanto no que se refere às políticas públicas de inclusão na educação básica quanto às questões pedagógicas inerentes ao processo. Também foi observado que 25% dos trabalhos tiveram temáticas relacionadas à acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. Identificamos que 5% dos trabalhos apresentaram palavras-chave relacionadas à educação profissional e 15% trouxeram o conceito de educação agrícola.

Analizando esses dados e considerando que todos os trabalhos em questão foram realizados no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que,

segundo a legislação federal, essas instituições oferecem a educação profissional integrada ao Ensino Médio, podemos considerar que o âmbito de inserção desses trabalhos no contexto da educação profissional se torna maior do que o que podemos extrair a partir das palavras-chave. Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo não sendo o objetivo maior da pesquisa, em alguma medida esses trabalhos perpassaram temas relativos à educação profissional das pessoas com deficiência.

Como registrado nos estudos destacados, torna-se interessante apreciar a educação inclusiva como uma área de atuação na educação profissionalizante a partir dos desafios de professores do Ensino Médio de incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Tais questões na educação inclusiva nos permitem ver a complexidade do ensino profissionalizante, que demanda uma leitura inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, que não pode desconhecer nem o contexto social, nem tampouco seu modo singular de ser. Assim, asseveramos a partir desses trabalhos a necessidade de conhecer os fundamentos teóricos da educação inclusiva, para que possamos intervir de modo crítico no processo profissionalizante do sujeito com deficiência a fim de dar voz àqueles que historicamente foram excluídos da escola.

3 CAPÍTULO 3

MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Percurso metodológico

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico desenvolvido neste trabalho, que teve como objetivo conhecer as experiências pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa — os docentes e os discentes com necessidades educacionais especiais do curso técnico de nível médio em Agropecuária do CEIA Barão de Langsdorff, localizado no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), sendo a única escola estadual a ofertar o Ensino Médio integrado à educação profissional agrícola no município de Magé.

A pesquisa em questão foi submetida à avaliação pelo Comitê de Ética da UFRRJ, tendo obtido o parecer favorável à sua realização (Processo n. 23083.005169/2016). Para a realização desta pesquisa na unidade escolar nos dirigimos à escola e obtivemos a informação através da direção da unidade de que seria necessária a autorização da SEEDUC para a pesquisa nas dependências do CEIA Barão de Langsdorff. Dessa maneira, elaboramos um plano de trabalho específico atendendo às regras da SEEDUC, contendo introdução, objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, especificação do período de observações, os grupos que seriam entrevistados, o roteiro de entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFRRJ. Realizamos a abertura do Processo n. E-03/013/2663/2016 junto à Regional Serrana I, localizada no município de Petrópolis, à qual o CEIA Barão de Langsdorff está vinculado.

Após diversas etapas de avaliação do processo pelos setores vinculados à SEEDUC, obtivemos a autorização para a realização da pesquisa e nos dirigimos novamente ao estabelecimento de ensino. Apresentamo-nos à direção e à coordenação pedagógica e fomos autorizados a iniciar a coleta de dados no mês de março de 2017. Nosso objetivo inicial foi realizar o levantamento do quantitativo de alunos com deficiência matriculados nos cursos, a carga horária de estudos, suas atividades curriculares e extracurriculares, e a partir dessas informações buscamos identificar suas demandas, os atendimentos realizados e suas necessidades educacionais específicas.

Também utilizamos como referência documentos da escola, tais como o PPP, o Regimento Interno da instituição, os planos de curso e o currículo mínimo da escola. Analisando os documentos internos buscamos, inicialmente, observar a existência de ações pedagógicas que tratam da adaptação e/ou adequação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais. Entendemos que há duas formas de apresentação do currículo: “fechado”, que segue a observância estrita dos parâmetros curriculares sem a possibilidade de flexibilização; ou há a premissa do currículo “aberto”, podendo favorecer a adaptação, e que exige a intervenção docente para realização das adequações. De acordo com Blanco (2004), atualmente existe uma tendência cada vez maior para currículos abertos e flexíveis, que permitem responder ao duplo desafio da compreensibilidade e da diversidade. Segundo a autora, em geral, nessas propostas são estabelecidas aprendizagens mínimas, assegurando que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura, e as escolas

construam uma proposta curricular diferenciada, de modo que se possa adequar, desenvolver e enriquecer o currículo oficial em razão das características dos seus alunos (BLANCO, 2004, p. 291).

Nosso olhar na pesquisa de campo buscou identificar a existência de elementos como recursos de acessibilidade, material didático adaptado, tecnologia assistiva, treinamento agrícola e outras estratégias que contribuem para a permanência da pessoa com deficiência no ambiente de ensino. Tivemos a oportunidade de vivenciar experiências comuns ao cotidiano escolar, tais como reuniões para a escolha de membros da direção através de processo consultivo à comunidade escolar, conviver com seus atores sociais nos horários de intervalo entre os turnos, almoço no refeitório, e assim pudemos interagir com a dinâmica de funcionamento da escola no período em que estivemos lá, perpassando alguns dos setores da mesma.

Durante o período de observação dividimos o tempo entre leitura dos documentos da escola e percepção dos espaços e sujeitos. Com relação ao corpo docente, nossa estratégia foi questioná-los acerca de sua formação inicial e continuada relacionada à inclusão de pessoas com deficiência, além da prática com esse público no cotidiano escolar, as dificuldades enfrentadas e os desafios da docência, utilizando um roteiro de questões abertas e singulares que tratam da prática inclusiva no interior da escola. Com as informações coletadas fizemos a sistematização dos resultados obtidos e relacionamos com a nossa revisão bibliográfica.

Utilizamos como base a metodologia qualitativa de pesquisa através do estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Compreendemos que o estudo de caso é como nos dizem Ludke e André (1986):

o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram a entrevista aberta e as observações de campo. Consideramos que o uso de entrevistas como recurso nos permitiu identificar a maneira como os professores de alunos com deficiência os percebem, contribuindo assim para que os múltiplos olhares presentes na escola pudessem intervir no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Ainda considerando as técnicas de coleta de dados, entendemos que essa etapa envolveu a parte prática da pesquisa. Conforme Marconi e Lakatos (2008), as etapas da pesquisa foram estabelecidas em duas divisões: a primeira através da documentação indireta, que é a pesquisa documental, e a segunda através da documentação direta, que reflete a observação direta intensiva e extensiva. A observação direta intensiva não consistiu apenas em ver e ouvir, mas também na oportunidade de examinar fatos ou fenômenos que desejávamos estudar.

Nesse sentido, identificamos durante a pesquisa de campo que esse olhar mais atento é primordial, visto que nem sempre é possível apreender através da fala as intencionalidades e atitudes. É no cotidiano e no envolvimento com os atores sociais que permeiam o ambiente da pesquisa que se pode empreender esse olhar mais detalhado. Segundo Minayo (2008), na pesquisa qualitativa o campo corresponde ao recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Para Minayo (2008) existem dois instrumentos principais do trabalho de campo, que são a observação e a entrevista. A observação é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento, enquanto a entrevista tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores.

Ludke e André (1986) sustentam o caráter de interação que permeia a entrevista, permitindo estabelecer uma relação entre entrevistador e entrevistado, existindo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Dessa maneira, a coleta de dados através da entrevista aberta possibilita ao entrevistado discorrer a respeito do tema proposto com base nas informações que ele detém. Os autores também consideram que a grande vantagem da entrevista é que a mesma permite captação imediata e corrente da informação desejada e pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta.

Para Marconi e Lakatos (2008), a entrevista é “uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica, proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 111). De acordo com Minayo (2008), a entrevista é uma conversa a dois com uma finalidade, realizada por iniciativa do entrevistador e tem por objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de termos igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2008, p. 64). Compreendendo a importância desses aspectos, buscamos elaborar o roteiro de entrevista (Anexo III) de maneira que o entrevistado pudesse, caso houvesse necessidade, complementar sua fala e acrescentar informações pertinentes, contemplando de forma ampla os dados que pudessem ser relevantes naquele contexto.

3.2 Delimitação do universo da pesquisa

A delimitação do universo da pesquisa foi determinada pelas características em comum do público que se pretendia investigar. Conforme Marconi e Lakatos (2008), a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como sexo, faixa etária, entre outras. Em nossa pesquisa estabelecemos um critério de amostragem entre os professores atuantes na escola pesquisada. Para isso, fizemos uma seleção no universo dos professores que lecionam disciplinas técnicas do curso técnico em Agropecuária, visto que é o segmento alvo de nossa pesquisa, priorizando os docentes que ministram aulas para o 3º ano do Ensino Médio. Esse recorte referente ao 3º ano do Ensino Médio profissionalizante ocorreu tendo em vista que o referido aluno com deficiência matriculado está inserido nessa série.

Conforme o Quadro de Horários das Escolas do Rio de Janeiro disponibilizado no site da secretaria⁹, verificamos que no 3º ano do curso técnico em Agropecuária são ministradas dezenove disciplinas, sendo doze do núcleo comum e sete disciplinas do curso técnico, oferecidas em horário integral (de 7h a 16h55). Entre as disciplinas do curso técnico, há docentes que ministram mais de uma disciplina. Sendo assim, alcançamos um total de quatro docentes entrevistados, número que contemplou o quantitativo total de docentes que ministram disciplinas relativas ao curso técnico.

Para a realização das entrevistas, inicialmente tivemos a mediação da coordenadora pedagógica, que fez a apresentação da pesquisadora ao corpo docente da escola presente na ocasião. Com o passar dos dias e a familiarização com o ambiente, tivemos contatos mais próximos com os docentes e passamos a nos apresentar aos professores. Quando abordávamos os docentes para a entrevista, apresentávamo-nos e fazíamos menção aos objetivos e motivações da pesquisa, a justificativa da escolha do entrevistado e garantia do anonimato e sigilo das informações prestadas, bem como a possibilidade de concordância ou recusa em participar. Quando havia concordância, agendávamos um horário para a realização das

⁹ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em: 29/03/2017.

entrevistas nas dependências da escola, geralmente na sala dos professores, e todos os entrevistados assinaram o TCLE.

3.3 Contextualizando a escola observada: o CEIA no município de Magé

3.3.1 Situando a região

O CEIA Barão de Langsdorff está localizado no distrito agrícola do município de Magé, na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A Baixada Fluminense tem uma extensão territorial de 3.152 km² e uma população de, aproximadamente, quatro milhões de habitantes, distribuída em treze municípios. Para entendermos a importância do CEIA na região, é necessário contextualizarmos sua fundação e a relação direta com as características do município no qual está inserido.

O município de Magé, cujo nome é derivado de *magepimirim*, significando na língua tupi “cacique pequeno”, possui uma extensão de 393,97 km² e sua população atual é de 227.322 habitantes, de acordo com o IBGE. Tem relevância histórica no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Sua fundação data de 1565, quando, após a expulsão dos franceses da cidade do Rio de Janeiro, Simão da Mota recebeu de Mem de Sá uma sesmaria e edificou sua moradia no Morro Piedade, iniciando a exploração dessas terras, originariamente habitadas por índios da tribo Timbiras.

A cidade dispunha de terra fértil, rede hidrográfica da qual fazem parte os rios Magé, Santo Aleixo (ou Roncador), Suruí, Inhomirim, entre outros, permitindo a navegação de embarcações da época, e o acesso ao Rio de Janeiro através da Baía de Guanabara facilitava o escoamento das mercadorias produzidas no município, despertando interesse de colonizadores que vinham para a região e traziam também força de trabalho escrava. Assim, no Período Colonial, Magé teve grande desenvolvimento agrícola com o cultivo de mandioca, café, legumes e frutas. Durante o Império, Magé teve em suas terras a construção da primeira estrada de ferro da América do Sul, inaugurada a 30 de abril de 1854 pelo Barão de Mauá, ligando as localidades de Guia de Pacobaíba e Fragoso, em uma extensão de 14.500 metros. Assim como ocorreu em diversas zonas agrícolas do país, com o advento da abolição da escravidão, Magé teve uma fase de declínio, sofrendo forte colapso na sua economia com o desaparecimento de grandes plantações.

O processo de ocupação territorial da região teve marcas dos principais ciclos econômicos de desenvolvimento do país, entre eles o da cana-de-açúcar, o ciclo do ouro e o ciclo do café, bem como o surgimento das indústrias têxteis em fins do século XIX. A participação do município nesses ciclos se deu em função de sua posição geográfica privilegiada, como parte importante das rotas comerciais.



Figura 1. Mapa do município de Magé.

Fonte: http://www.gifex.com/brazil_maps/Metropolitan_Region_Map_Rio_Janeiro_State_Brazil_2.htm.

3.3.2 A educação no município de Magé e a educação especial

Para compreender o processo de estruturação da educação no município de Magé, buscamos referência no Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025), designado pela Lei Municipal n. 2.267/15. O PME estabelece uma vigência de dez anos do referido plano, a partir de sua publicação realizada em 2015 até o ano de 2025, e determina algumas diretrizes e metas para a educação no município de Magé, contemplando todas as etapas da educação básica e do Ensino Superior, entre as quais destacamos as seguintes: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MAGÉ, 2015).

Com o objetivo de traçar as estratégias necessárias para alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, o PME apresentou um estudo situacional do município, analisando aspectos, tais como formação docente, estrutura das escolas, número de instituições de ensino na educação básica e no Ensino Superior¹⁰, modalidades da educação básica, índices de desenvolvimento da educação e variáveis nos percentuais nos últimos anos, entre outros. O PME traz em seu bojo uma reflexão sobre a realidade educacional do município, apresentando dados a respeito da estrutura educacional estabelecida na região, bem como das instituições de ensino vinculadas aos entes municipais, estaduais e da rede privada estabelecidos no município. O PME aborda ainda a temática da formação de professores, destacando o papel da formação continuada desenvolvida no âmbito da rede municipal para os docentes a ela vinculados.

Quando apresenta dados relativos às etapas da educação básica, o PME segue a estrutura já estabelecida na LDB, que a divide em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com relação ao Ensino Médio, o PME destaca que o segmento corresponde à última etapa da educação básica e deve ter a duração mínima de três anos.

No que se refere ao Ensino Médio, o mesmo é oferecido em instituições públicas estaduais e privadas em Magé. O PME traçou um panorama da oferta do Ensino Médio no

¹⁰ O PME de Magé traz os dados das instituições de Ensino Superior públicas e privadas que estão localizadas no município e também estabelece metas para este segmento de ensino.

município através do mapeamento das instituições de ensino que oferecem o segmento, estando divididas entre instituições públicas estaduais e instituições privadas de ensino. De acordo com os dados do Censo MEC/Inep, o município de Magé possui 145 escolas da rede estadual, municipal e privada de educação básica. Dessas instituições, cerca de 20% oferecem o Ensino Médio e 4%, o ensino profissionalizante no município (MAGÉ, 2015, p. 40).

Tabela 3. Matrículas nas redes pública e privada, Ensino Médio. Magé, 2013.

Ano do Censo	Região	UF	Número de Matrículas	
			Ensino Médio	Total
2013	Sudeste	Rio de Janeiro	8.897	8.897
	Total		8.897	8.897

Fonte: PME de Magé, 2015.

Tabela 4. Matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional em Magé, 2013.

Ano Censo	Região	UF	Número de Matrículas		Total
			ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Total	
2013	SUDESTE	RIO DE JANEIRO	50	50	50
	Total		50	50	50
Total			50	50	50

Fonte: PME de Magé, 2015.

No que diz respeito à educação profissional técnica de nível médio o PME segue as diretrizes da LDB 9.394/96, afirmando que o mesmo poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas. O PME informa que existem quatro unidades escolares vinculadas à SEEDUC e duas escolas particulares que oferecem o Ensino Médio profissionalizante, conforme especificadas abaixo:

- 1) Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff;
- 2) Colégio Estadual de Magé com Administração de Empresas;
- 3) CIEP Brizolão 128 MAGEPEMIRIM com curso normal;
- 4) Colégio Estadual José Veríssimo com Curso Normal;
- 5) Colégio Freinet com Enfermagem, Análises Clínicas, Segurança do Trabalho;
- 6) Centro Educacional Cozzolino com Enfermagem, Análises Clínicas, Segurança do Trabalho e Química (MAGÉ, 2015, p. 45).

A respeito das modalidades da educação básica, o PME aborda duas: a EJA e a educação especial. Sobre a educação especial o documento apresenta a política de educação inclusiva que vem sendo assegurada através da legislação brasileira e destaca as mudanças significativas trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como o Decreto n. 6.949/2009, ratificando a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos Fundamentais das Pessoas com Deficiência com status de emenda constitucional, a Resolução n. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e também o Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento

educacional especializado, além da Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão (MAGÉ, 2015).

Segundo o PME, o município de Magé possui duas entidades de atendimento a pessoas com deficiência, que são a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). O documento também apresenta a evolução dos atendimentos oferecidos no período de 2011 a 2015 no município, incluindo as salas de recursos multifuncionais, classes especiais, intérpretes de Libras e auxiliares de apoio escolar.

Tabela 5. Atendimentos da educação especial de 2011 a 2015 no município de Magé.

Atendimentos Oferecidos	2011	2012	2013	2014	2015
Salas de Recursos Multifuncionais	15	24	31	35	35
Classes Especiais	03	03	03	05	05
Intérprete de Libras	02	12	23	22	15
Auxiliares de Apoio Escolar	-	05	11	40	64

Fonte: PME de Magé, 2015.

Podemos verificar através desses dados que houve um aumento considerável desde 2011 na oferta de atendimentos e apoio aos alunos com deficiência. A quantidade de salas de recursos multifuncionais foi bastante ampliada em relação ao ano inicial da pesquisa, como também o número de intérpretes de Libras e a função de auxiliares de apoio escolar, que não possuía nenhum profissional em 2011. Cabe salientar aqui que o PME detalha as condições de atendimento ao público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino, e que não conseguimos identificar na leitura do documento se esses números também perfazem as redes estadual e privada de ensino. Apesar de percebermos uma evolução nos números, é necessário confrontar tais dados com a realidade de alunos que possuem essa demanda para, assim, compreendermos se a mesma está atendendo às necessidades do município.

O PME estabeleceu metas prioritárias para a educação magense que deverão ser realizadas nos dez anos seguintes à sua publicação e em consonância com as metas estabelecidas no PNE, aprovado pelo Senado Federal em 2013, seguindo assim o município as mesmas dez diretrizes estabelecidas pelo PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013).

O PME de Magé é composto por vinte metas abordando várias temáticas, entretanto a meta que tem relação com nossa pesquisa é a quarta meta, que propõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2013).

Como estratégias para o cumprimento da meta estão: ampliação da formação continuada dos professores de AEE e das classes comuns; garantir no PPP das escolas a inclusão de ações voltadas ao atendimento à diversidade; garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais; cumprimento da terminalidade específica aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, entre outras.

Pletsch (2016), em sua pesquisa sobre educação especial e inclusão escolar nos PMEs da Baixada Fluminense, analisa sete municípios da região (Nova Iguaçu, São João de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Queimados, Duque de Caxias e Mesquita) e demonstra que, de maneira geral, as redes de ensino da Baixada Fluminense têm orientado suas ações para atender às diretrizes federais. Apesar disso, a pesquisadora identificou que há contradições e desafios nas redes de ensino para atender às políticas federais a partir das suas próprias realidades políticas, sociais e institucionais locais (PLETSCH, 2016, p. 88). A autora constatou ainda que os PMEs dos municípios pesquisados, no que tange à meta relativa à universalização do acesso à educação para o público-alvo da educação especial, durante o processo de elaboração do documento final, envolveram diferentes grupos e disputas de atores sociais e políticos, dividindo-se entre os que, de um lado, defendiam a proposta da educação inclusiva com suporte especializado no contraturno à escolarização regular, e, do outro lado, uma política que reconhecia diferentes espaços para a escolarização desses alunos quando não se pudesse realizar a inserção na classe comum (PLETSCH, 2016, p. 89).

O PME de Magé possui alguns aspectos que corroboram as percepções identificadas por Pletsch (2016) nos PMEs de outros municípios da Baixada Fluminense. No PME do município de Magé percebemos que o texto aprovado referente à meta para o público com deficiência condiz com as orientações federais quanto ao processo de inclusão escolar com o suporte do AEE por meio de salas de recursos multifuncionais. Percebemos que há também a presença de profissional de apoio ao educando e classes especiais na rede municipal. Analisando o PME de Magé verificamos que suas estratégias estão mais vinculadas às metas estabelecidas para a rede municipal de ensino, integrando ações e perspectivas que a perpassam e também em parcerias com órgãos da estrutura municipal, tais como as secretarias de Saúde, Trabalho e Renda, Esporte e Lazer.

Tendo em vista que a escola pesquisada está inserida geograficamente no âmbito desse município, mas trata-se de uma instituição estadual, verificamos a necessidade de analisar também alguns pontos relativos ao Plano Estadual de Educação (PEE) e as suas metas e estratégias para confrontarmos com a realidade que identificamos na escola. O PEE foi sancionado em 18 de dezembro de 2009 e traz definições sobre a educação básica, a educação profissional, o Ensino Superior, a formação docente, o financiamento da educação, e prevê o acompanhamento do plano durante a sua vigência. Ele também aborda temas específicos, como a educação indígena e a educação prisional, sendo uma referência para todo o estado. Sobre a educação especial afirma:

[...] elemento integrante e indistinto do sistema educacional que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Suas ações devem refletir a capacidade que todos têm de aprender, dando ênfase à convivência e à aprendizagem na heterogeneidade como a

melhor forma para a construção do conhecimento, promoção da cidadania e afirmação da democracia social (RIO DE JANEIRO, 2009).

As metas 17, 18, 19, 20 e 21 do PEE estabelecem como objetivos para a educação no estado do Rio de Janeiro:

17. Assegurar, progressivamente, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, o acesso à escolarização a todas as pessoas com deficiências, em todos os níveis da Educação Básica, Profissional e Técnica, disponibilizando os diversos tipos de apoio pedagógico especializado, bem como as flexibilizações curriculares requeridas pelo processo educacional especializado, garantindo a aceleração da escolaridade aos alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com o seu desempenho escolar, implementados pela Educação Especial.

18. Transformar, gradativamente, no prazo de 8 (oito) anos, a partir da publicação deste Plano, as classes especiais em salas de recursos multifuncionais, equipadas apropriadamente para oferecer atendimento educacional especializado, bem como garantir a modificação das escolas especiais existentes em centros de referência para atendimentos, produção de materiais acessíveis e formação docente.

19. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos com domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por meio de professores bilíngües em Língua Portuguesa na modalidade escrita/Libras, da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, e Tradutor/Intérprete de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

20. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o ensino do Sistema Braille para os alunos cegos e seus professores, viabilizando a inserção do Guia-Intérprete de surdo-cego, transcritor e revisor em Braille.

21. Garantir nas escolas, a partir da publicação deste Plano, o acesso aos alunos cegos, com baixa visão, surdos e surdos-cegos, superdotados e aos profissionais da educação, a materiais e equipamentos pedagógicos especializados, como: softwares, livros falados, digitalizados, em Braille, em caracteres ampliados e em Libras e específicos da área das altas habilidades/superdotação e material para prática paradesportiva (RIO DE JANEIRO, 2009).

Apesar do período de vigência do plano, percebe-se que a maioria das metas e objetivos ainda necessita ser implementada ou aprimorada, visto que a realidade das escolas não contempla várias determinações presentes na legislação.

4 CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO CEIA

4.1 O surgimento do CEIA: histórico, estrutura e diretrizes pedagógicas

Para explicarmos como o CEIA Barão de Langsdorff se estabeleceu na região e o contexto do seu surgimento utilizou-se como referência o PPP da instituição por meio da coleta de dados e através do diálogo com funcionários. Assim, buscamos informações pontuais junto aos meios de comunicação da SEEDUC, tais como notícias no site da secretaria, decretos e normativas estaduais. Inicialmente, o CEIA Barão de Langsdorff foi chamado de Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto. Ele foi criado através do Decreto n. 11.150 de 8 de abril de 1988 e localizava-se no primeiro distrito de Magé. Conforme relatado no PPP da escola, a ideia do CEIA surgiu das propostas apresentadas em dois seminários de Agroecologia, realizados em 1991 e 1995, como complemento do antigo sonho de se implantar na Fazenda Conceição de Suruí um Núcleo de Treinamento Demonstrativo Agropecuário (NTDA), projeto de 1979.

Durante a elaboração do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Magé (1997-2000), foi redigido e aprovado pelo Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR) o Projeto CEIA, criando-se condições para que os recursos do Programa Nacional de Incentivo à Agricultura Familiar (Pronaf) fossem alocados na Fazenda Conceição do Suruí. Em 1999, o CMDR recomendou que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) doasse as terras da Fazenda Conceição do Suruí ao Governo do Estado do Rio de Janeiro para que concluísse as obras existentes na área e criasse o CEIA. Assim, o colégio transferiu-se para a Fazenda Conceição do Suruí no ano 2000 e em 14 de agosto de 2001 o CEIA foi oficialmente criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro através do Decreto n. 29.009, vinculado à SEEDUC. A escola está situada na região agrícola do município de Magé, no terceiro distrito, na Baixada Fluminense. A Resolução SEEDUC n. 4.846 de 6 de dezembro de 2012 extinguiu o Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto, tendo sido o corpo docente, discente e os bens patrimoniais do estabelecimento de ensino integrados ao CEIA Barão de Langsdorff.

Em 2003 o CEIA estabeleceu um convênio com o Instituto Ambiental (OIA) para instalação do biodigestor e mutirões para limpeza do Rio Suruí, e em 2004 firmou parceria entre a SEEDUC e a ong Instituto Kinder do Brasil (IKB) para ajudar a ampliação da escola. Ainda em agosto de 2010 o CEIA firmou convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF) para parceria técnica. Entre os projetos frutos dessa parceria estão: instalação de placas de captação solar para uso de energia alternativa e renovável e o Projeto Girassol, com a implantação de placas para bombeamento de ar nos tanques de piscicultura.

O CEIA tem como objetivos, segundo o seu PPP, preservar o potencial de recursos naturais existentes na região, ainda inexplorados, e oferecer à população local e regional na Baixada Fluminense e Serrana um sistema educacional de base rural com perspectivas para desenvolvimento socioeconômico, sustentado com a introdução de novas tecnologias, permitindo a permanência e a satisfação do homem do campo na sua região de origem,

visando à melhor qualidade de vida dos agricultores familiares e proporcionando geração de trabalho e renda.

O PPP também ressalta que a implantação do CEIA na região é um fator de contribuição social e ambiental para o município, auxiliando na preservação de atividades agrícolas na região, evitando-se a expansão urbana desordenada. Além disso, mantém projetos de desenvolvimento local baseados na sustentabilidade ambiental, oferecendo oportunidade para formar cidadãos competentes, participativos e conscientes das necessidades de recursos naturais.

Entre os diversos objetivos estabelecidos no PPP da instituição estão: estimular o crescimento dos alunos através das atividades propostas, melhorar a capacitação dos professores com a oferta de cursos e outros meios para obtenção de metodologias adequadas ao ensino, trabalhar as diversas disciplinas do currículo no contexto agropecuário, relacionando-as com a vida a fim de criar um sentido profissional e humano, atualizar critérios que continuem norteando a característica do CEIA como eminentemente agrícola, estabelecer parcerias e desenvolver práticas em consonância com o Projeto Dupla Escola¹¹.

O PPP também apresenta as diretrizes pedagógicas, metodologia de trabalho, organização do planejamento e normas de avaliação na escola. As disciplinas do currículo fazem parte da Base Nacional Comum e compõem o Currículo Mínimo definido pela SEEDUC para todas as escolas da rede estadual. Assim, a matriz curricular está fundamentada na proposta das diretrizes da educação básica e há a matriz específica para o ensino técnico profissionalizante em Agropecuária.

A escola segue os princípios da gestão democrática e participativa, com a presença de colegiados representativos dos segmentos na tomada de decisões, tais como conselho escolar, grêmios estudantil e conselho de classe.

Quanto à avaliação dos alunos, a mesma está em consonância com a LDB e a Portaria n. 419 da SEEDUC. Ela ocorre por competências e é processual, diagnóstica, inclusiva, formativa. Utiliza a recuperação no próprio processo de formação. Os instrumentos de avaliação da escola são: prova, trabalho e Saerjinho¹². No Ensino Médio integrado a avaliação ocorre observando-se os seguintes aspectos: participação ativa no desenvolvimento de projetos amplos ou etapas típicas do processo produtivo na área profissional pertinente ao curso, superação de problemas peculiares ao curso e situações simuladas entre o mundo real e o mundo do trabalho.

4.1.1.1. Ambientes e acessibilidade arquitetônica no CEIA

De acordo com o PPP, nas suas instalações o CEIA dispõe de espaço para controle e tratamento de suas águas servidas, áreas com o cultivo de hortaliças, florestas, água de nascente, instalações zootécnicas para criação de galinhas caipiras, ovinos, codornas e peixes. Possui também laboratório, sala de informática e biblioteca rural. A estrutura física é composta por dez pavilhões, conforme especificados abaixo. Ressaltamos que existem

¹¹ De acordo com a SEEDUC, “O Programa Dupla Escola tem como objetivo transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidade para o aluno, onde ele entenda que o investimento nos estudos é importante para o seu futuro. Dupla Escola significa duas vezes escola: jornada dupla. E, para manter um adolescente na escola em tempo integral, é importante que o espaço seja atrativo. Assim, é necessário que a política de educação entenda o que o jovem quer e atenda aos seus anseios”. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1149929>. Acesso em: 31/08/2017.

¹² O Saerjinho é um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino-aprendizagem das escolas instituído pela SEEDUC. É realizado através de provas de Língua Portuguesa e Matemática ao final de cada bimestre para todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino.

espaços não utilizados atualmente ou que tiveram outra destinação, entretanto os descrevemos da forma como estão relacionados no PPP da unidade de ensino.

Pavilhão 1: Aime Adrien Taunay

Possui seis salas e quatro banheiros:

Sala 1 - Sala dos professores

Sala 2 - Sala da direção

Sala 3 - Sala da coordenação pedagógica e agente de pessoal

Sala 4 - Secretaria e unidade de processamento de dados

Sala 5 - Sala da orientação educacional

Sala 6 - Almoxarifado e arquivo morto

Pavilhão 2: Hercules Florence

Possui três salas:

Sala 1 - Laboratório de ciências físicas e biológicas/laboratório para análise de alimentos (em construção)

Sala 2 - Sala de informática (em construção)

Sala 3 - Biblioteca rural

Pavilhão 3: Von Spix

Quatro ambientes:

Refeitório/auditório

Cozinha

Dispensa

Banheiro

Pavilhão 4: Von Martius

Sala 1 - Para turma de Ensino Fundamental

Sala 2 - Para turma de Ensino Médio integrado - 1001

Sala 3 - Para turma do Ensino Médio integrado - 2001

Sala 4 - Para turma do Ensino Médio integrado - 2002

Pavilhão 5: Ludvig Ridel

Cinco ambientes:

Sala de multimeios

Sala 5 - Turmas de ensino profissional agrícola

Vestiário feminino e masculino

Alojamento feminino e masculino para professores

Pavilhão 6: Nester Gavriílovich Rubtsov

Três ambientes:

Sala 1 - Laboratório 1 para beneficiamento agroindustrial de produtos de origem animal (em construção)

Sala 2 - Banheiro masculino

Sala 3 - Banheiro feminino

Pavilhão 7: Saint Hilaire

Três ambientes:

Sala 1 - Laboratório para beneficiamento agroindustrial de produtos de origem vegetal (em construção)

Sala 2 - Banheiro masculino

Sala 3 - Banheiro feminino

Pavilhão 8: Debret

Seis ambientes:

Ambiente 1 - Alojamento masculino para alunos

Ambiente 2 - Sala de estudos

Ambiente 3 - Banheiro dos alunos

Ambiente 4 - Sala do grêmio estudantil

Ambiente 5 - Refeitório dos alunos alojados

Pavilhão 9: Conflitos

Atualmente o ambiente vem sendo utilizado por uma família residente na área que, após a construção de uma nova casa, deverá ser removida para que sejam feitas amplas reformas estruturais.

Pavilhão 10: Nossas práticas

Sete galpões:

Galpão 1 - Aula prática de processamento de produtos agropecuários

Galpão 2 - Sala da UFF

Galpão 3 - Criação de peixes ornamentais e codornas

Galpão 4 - Criação de coelhos

Galpão 5 - Criação de frango de corte

Galpão 6 - Oficina rural, artes rurais e guarda das máquinas e implementos agrícolas

Galpão 7 - Destinado à produção de mudas

Percorremos os espaços durante a realização da pesquisa e percebemos que se trata de uma escola que a comunidade do entorno tem como referência de ensino na região, sendo procurada por jovens inclusive da região urbana do município devido à boa avaliação da população sobre a mesma. Nos aspectos referentes à acessibilidade, percebemos que existem alguns pontos que necessitam ser melhorados, tais como a facilidade de acesso e mobilidade nos espaços de ensino e demais ambientes da escola, incluindo refeitório e quadra de esportes, através de rampas e sinalização tátil. O CEIA possui um ônibus escolar que faz o transporte dos alunos em um horário pela manhã e em outro à tarde, entretanto verificamos que o veículo não tem nenhum tipo de adaptação para pessoas com deficiência. Essa realidade ainda é comum a grande parte das escolas públicas do país e é um ponto de atenção a ser considerado.

A escola está distante cerca de 1,5 km da Estrada da Conceição, que é a principal via de acesso à unidade de ensino no município, na qual circula uma linha de ônibus em direção ao centro de Magé e ao bairro de Piabetá. Após a saída da estrada, percorre-se o trajeto em trecho sem pavimentação e bastante irregular para chegar à escola. A falta da acessibilidade é notória, visto que se um cadeirante precisar acessar a estrada sem a utilização de algum meio de transporte terá dificuldades de locomoção. Da mesma maneira, os demais alunos, que, por algum motivo, não tenham oportunidade de utilizar o ônibus escolar e precisem fazer o trajeto a pé ou de bicicleta, enfrentam dificuldades em uma estrada que precisa de pavimentação e iluminação. Para os funcionários e professores a situação é semelhante: os que não possuem veículo próprio necessitam perfazer o trajeto até a via principal e aguardar o transporte coletivo, que, segundo informações que obtivemos em nossas conversas informais durante as entrevistas, pode demorar até quarenta minutos para chegar.



Figura 2. Estrada de acesso ao CEIA.

Fonte: A autora.



Figura 3. Estrada de acesso ao CEIA.

Fonte: A autora.

No interior da escola também identificamos situações semelhantes quanto à acessibilidade precária de uma rua sem pavimentação. O acesso pelo portão principal possui uma rampa com um baixo aclive até um determinado ponto, entretanto ao chegar ao primeiro prédio nos deparamos com degraus e falta de condições de acesso para cadeirantes, assim como nos acessos a salas de aula, refeitório e outras instalações. Não há banheiros adaptados para cadeirantes. Ainda verificamos na nossa pesquisa de campo que os espaços para a realização de atividades práticas do curso técnico também são pouco acessíveis em determinados trechos para pessoas que utilizem cadeira de rodas ou tenham mobilidade reduzida. Sobre esse aspecto foi perceptível na fala de alguns entrevistados que a ausência de um aluno nessas condições pode ser um fator que ainda não tenha despertado a instituição para a necessidade de melhorias na acessibilidade do ambiente. Tal característica nos faz retomar um ponto já abordado antes, no qual as instituições vêm se modificando de acordo com a demanda existente, não ocorrendo uma preparação prévia.



Figura 4. Placa de identificação na entrada do CEIA.

Fonte: A autora.



Figura 5. Portão principal do CEIA.

Fonte: A autora.



Figura 6. Acesso ao pavilhão 1.

Fonte: A autora.



Figura 7. Rampa de acesso ao pavilhão 1 e salas de aula.
Fonte: A autora.

4.2 A formação profissional no CEIA

Em seus primeiros anos de funcionamento, o Colégio Estadual Agrícola oferecia à comunidade rural o segundo segmento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o Ensino Médio e o ensino profissionalizante agrícola. Em 2002, equivalendo ao Ensino Médio, foi reimplantado o curso técnico em Agropecuária, pós-médio e de forma sequencial. Em 2003, foi iniciado o curso técnico em Agroecologia. Algumas mudanças se seguiram e, atualmente, a escola oferece o nível médio na modalidade formação geral, contando com três turmas (1º, 2º e 3º ano) e a formação de nível médio integrado à educação profissional através do curso técnico em Agropecuária, também contando com três turmas (1º, 2º e 3º ano), totalizando um quantitativo de 175 alunos.

Os alunos matriculados no Ensino Médio integrado à educação profissional estudam no horário de 7h a 16h55, enquanto as turmas do Ensino Médio na modalidade formação geral estudam meio período, no turno da manhã. A escola dispõe de refeitório para a oferta da refeição aos alunos e ônibus escolar para o transporte dos que são oriundos de diversas localidades.

A formação na modalidade Ensino Médio integrado foi instituída pelo Decreto Federal n. 5.154 de 2004, que prevê a integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Compreende o trabalho técnico, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Na Rede de Ensino Estadual do Rio de Janeiro existem duas secretarias que oferecem essa modalidade: a Secti, através das escolas que compõem a Faetec, e também a SEEDUC, através de algumas unidades escolares vinculadas. O CEIA Barão de Langsdorff é uma dessas unidades de ensino, e na Resolução SEEDUC n. 4.842 de 3 de dezembro de 2012 foram fixadas as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares de Ensino Médio integrado à educação profissional. A resolução determina que:

A matriz curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e de Ensino Médio Experimental deve incluir os componentes da Matriz Curricular para o Ensino Médio de horário parcial acrescidos de atividades direcionadas para o desenvolvimento de conteúdo específico para a parte técnico-profissional, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (SEEDUC, 2012).

O documento ressalta ainda que o Ensino Médio integrado à educação profissional articula a educação geral e a educação profissional por meio da oferta integrada da área de conhecimento da Base Nacional Comum e da área profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino através do estabelecimento de uma nova organização curricular integrada. Nesse sentido, as matrizes curriculares desses cursos estão compostas da seguinte maneira:

* Base Nacional Comum: compreendendo quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e o Ensino Religioso.

* Parte diversificada: expressa as prioridades determinadas no PPP da unidade escolar, abrindo a possibilidade de aprofundamento em uma disciplina ou área por intermédio de projetos ou módulos.

* Educação profissional: voltada para a compreensão das relações existentes no mundo de trabalho e para viabilizar a articulação entre os conhecimentos.

A resolução estabelece que a carga horária mínima para as disciplinas da educação básica deve ser de 1.200 horas e as da educação profissional devem respeitar as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de acordo com a área do curso. A duração do curso é de três anos em regime seriado anual, sem terminalidades parciais. Conforme a resolução, a matriz curricular do curso técnico em Agropecuária oferecido pelo CEIA Barão de Langsdorff está organizada da seguinte forma:

Tabela 6. Quadro matriz curricular do curso técnico em Agropecuária.

		CH Semanal			CH Anual			Total	
Área de Conhecimento/Componente Curricular		1 serie	2 série	3 série	1 série	2 série	3 série	Total	
Base Nacional Comum	Linguagens E Códigos	Língua Portuguesa	4	4	4	160	160	160	480
		Literatura	0	2	2	0	80	80	160
		Arte	0	2	0	0	80	0	80
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	6	4	4	240	160	160	560
	Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
		Física	2	2	2	80	80	80	240
		Química	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120	
Parte Diversificada		Língua Estrangeira Obrigatória - Inglês	2	2	2	80	80	80	240

		Língua Estrangeira Optativa - Espanhol	1	1	1	40	40	40	120
Parte Específica	Disciplinas Técnicas	Administração de Propriedades Rurais	0	2	2	0	80	80	160
		Desenho Técnico	0	2	2	0	80	80	160
		Constr.e Inst. Rurais	2	2	0	80	80	0	160
		Agricultura Geral	2	0	0	80	0	0	80
		Zootecnia Geral	2	0	0	80	0	0	80
		Irrigação e Drenagem	0	2	2	0	80	80	160
		Proc. Prod. Agropec.	0	2	2	0	80	80	160
		Planej. e Projetos	2	2	2	80	80	80	240
		Mec. Agrícola	0	2	2	0	80	80	160
		Informática	2	2	0	80	80	0	160
		Agricultura I	2	2	0	80	80	0	160
		Agricultura II	0	0	2	0	0	80	80
		Zootecnia I	2	2	0	80	80	0	160
		Zootecnia II	0	0	2	0	0	80	80
Oficinas	2	2	2	80	80	80	240		
Subtotal			16	22	18	540	880	720	2240
Total			45	51	47	1800	2040	1880	5720

Fonte: Resolução SEEDUC n. 4.842/2012.

4.2.1 O curso técnico no CEIA

O CEIA Barão de Langsdorff possui o curso técnico em Agropecuária na modalidade integrado ao Ensino Médio, o que a SEEDUC denomina Ensino Médio Vocacional Profissional, inserido em uma perspectiva de educação integral. Segundo a SEEDUC, a educação integral está fundamentada na concepção contemporânea de educação, que promove a formação plena do estudante por meio do desenvolvimento das competências indispensáveis para o enfrentamento dos desafios do século XXI (SEEDUC, 2017). Considera a juventude do país em sua plenitude e diversidade, situando-os no centro do processo educativo e transformando a escola para o desenvolvimento dessas competências com intencionalidade e evidência (SEEDUC, 2017).

A SEEDUC destaca a compreensão de um conceito dito moderno para o ensino que prioriza a educação integral, concretizada a partir da aliança entre a formação geral e a aquisição de competências e habilidades diferenciais. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de oportunidade para o aluno, com múltiplas possibilidades de formação, levando-o a compreender a importância do investimento nos estudos para o seu futuro. A secretaria

ressalta também o papel de protagonismo dos jovens no desenvolvimento de competências para resolução de problemas e na busca de soluções de forma colaborativa¹³.

O projeto de educação integral no âmbito da SEEDUC parte de duas dimensões: Solução Educacional e Dupla Escola, estabelecendo modelos diversificados para atendimento às necessidades dos estudantes do estado do Rio de Janeiro, tendo em vista sua formação integral. O CEIA Barão de Langsdorff está vinculado ao projeto da SEEDUC denominado Dupla Escola.

Segundo dados da SEEDUC¹⁴, as atribuições do técnico em Agropecuária são: planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários; administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais; atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Ainda de acordo com o site da SEEDUC, o objetivo do curso é formar profissionais técnicos aptos a atuar no monitoramento de programas preventivos de condições higiênicas na produção animal, vegetal e agroindústria; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais, além de fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Assim, o técnico em Agropecuária poderá atuar em propriedades rurais tanto na administração quanto no planejamento das atividades agropecuárias; realizando programas de assistência técnica e extensão rural e atuando na área de pesquisa agropecuária.

Na escola pesquisada realizamos a verificação das ementas de cada disciplina relativa ao curso técnico integrado em Agropecuária. Conforme já abordado anteriormente, a estrutura curricular do curso está organizada contemplando as disciplinas que integram a base comum, a parte diversificada e a educação profissional. Neste trabalho apresentamos alguns dos objetivos e/ou conteúdos especificados nas ementas relativas à educação profissional. Nossa análise desses documentos priorizou a identificação de possíveis temáticas relativas ao universo das pessoas com deficiência, ou até mesmo possibilidades de adaptações para alunos matriculados nos cursos que tivessem alguma deficiência. Percebemos que, além dos conteúdos programáticos, as disciplinas possuem um tópico denominado “assuntos práticos”, nos quais são tratadas possibilidades de atuação prática dos alunos através de vivências diversas que contemplem os conteúdos para além da sala de aula, entre outras coisas.

Essas vivências são algumas práticas facilitadoras da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual no município de Magé, e podem colaborar para a permanência do aluno com deficiência na escola. O que observamos é que o CEIA Barão de Langsdorff está procurando desenvolver essas vivências para além da sala de aula.

4.3 A educação especial e a inclusão na SEEDUC e no CEIA

O CEIA Barão de Langsdorff é uma instituição de ensino que faz parte da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, vinculada à SEEDUC. Para compreendermos a dinâmica da inclusão no âmbito da unidade escolar há a necessidade de explorar aspectos acerca de como a educação especial é abordada na rede estadual, para então chegarmos à escola da pesquisa.

A Lei Estadual n. 6.491 de 11 de julho de 2013, que alterou o artigo 44 da Lei n. 4.528/2005, define a educação inclusiva como “o processo interativo de educação escolar que

¹³ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>. Acesso em: 31/08/2017.

¹⁴ Dados obtidos em consulta ao site da SEEDUC. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532169>. Acesso em: 31/08/2017.

visa à integração social dos educandos com necessidades especiais e ou com deficiência, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos na escola regular” (RIO DE JANEIRO, 2013). Para a efetivação da inclusão, a lei prevê que o poder público disponibilize serviço de apoio especializado, fixo ou volante, para a escola regular para o atendimento às peculiaridades dos educandos com deficiência. Estabelece também que a oferta da educação especial é dever constitucional do Estado e se inicia na faixa etária de zero a seis anos, estende-se por todos os níveis e modalidades de ensino e compreende todos os componentes curriculares.

Conforme especificado no site da SEEDUC¹⁵, a política de educação especial da secretaria tem se pautado nos dispositivos legais e político-filosóficos que buscam garantir a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo, garantido no acesso, permanência e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares. Dessa maneira, o modelo educacional do Estado atual visa a retirar o foco da responsabilidade do aluno pelo seu sucesso escolar e dar mais ênfase ao ensino da escola, assim como as maneiras e condições de aprendizagem geradas pelos docentes. Nessa perspectiva, não se busca no aluno a origem do problema, e sim quais respostas e recursos a escola deve oferecer para contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

No PPP do CEIA existe menção à educação inclusiva quando o documento aborda sua concepção filosófica e pedagógica:

Educação inclusiva: considerando os diversos ritmos de aprendizagem, o CEIA busca atender às orientações profissionais (médicas, psiquiátricas) prescritas, preservando-se o direito de levar em consideração o crescimento do aluno dentro do contexto em que se encontra (CEIA, 2016).

Apesar da referência a uma educação inclusiva, percebemos no PPP que ainda há uma vinculação ao paradigma clínico-médico, que tende a “corrigir” possíveis desvios a partir de um parâmetro de normalidade imposto culturalmente. Dorziat (2009) chama a atenção para esse aspecto, enfatizando que historicamente a tendência à rotulação dos indivíduos dentro de uma grade normativa inquestionável foi produzida por verdades naturalizadas, apoiadas por binômios como normal/anormal. Tais dispositivos, segundo a autora, contribuíram para o apagamento da diferença, à medida que se utilizavam recursos clínicos para sanar os desvios, aliados a ambientes segregadores e que buscavam afastar a diferença do convívio social (DORZIAT, 2009, p. 62). A ausência de mais dados relativos à educação inclusiva no PPP também denota, a nosso ver, o papel que essa temática tem no âmbito das questões da escola no que tange às orientações para o fazer pedagógico.

Nas entrevistas dos professores observamos depoimentos que permitem enxergar que os mesmos são agentes que buscam fazer pelo aluno com deficiência; ajudando-o a vencer obstáculos e superar barreiras, com a proposta de um modo pedagógico com o qual o aluno consiga êxito pessoal.

A concepção de ensino presente no PPP destaca o professor como o principal mediador entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. De acordo com essa concepção, o professor deve adotar a postura pedagógica histórico-cultural, que considera o homem ser social, sujeito e produtor da história. O CEIA tem como missão profissional assumir uma matriz curricular que contemple questões ambientais de modo a fortalecer a relação saudável do produtor agrícola com os recursos naturais. A educação integrada aparece nesse contexto como importante na formação do sujeito, na perspectiva de uma educação transformadora e de formação crítico-social.

¹⁵ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=452310>. Acesso em: 01/06/2017.

Não há, em toda extensão do PPP da escola, uma citação referente à educação inclusiva ou aos alunos com necessidades educacionais especiais aos moldes dos marcos políticos da Educação Especial Brasil (1994), ou seguindo os exemplos da perspectiva inclusiva contida na Política Nacional de Educação Especial (2008). Apesar disso, nas entrevistas com professores e conversas com gestores e funcionários, percebemos que se trata de uma instituição preocupada com a questão da inclusão enquanto prática, mas que não dispõe de informações legais sobre as perspectivas inclusivas e os recursos necessários para o atendimento integral dos estudantes com deficiência.

No ano de 2017 a escola recebeu dois alunos matriculados com alguma necessidade educacional especial. Um aluno possui deficiência física, matriculado no Ensino Médio integrado à educação profissional no curso técnico em Agropecuária, e o outro aluno tem baixa visão e cursa a formação geral de nível médio. Em nossa pesquisa abordamos com maior intensidade as observações a respeito do aluno do curso técnico, visto que nossas questões iniciais de pesquisa estão relacionadas a essa modalidade de ensino.

Partimos, então, para o detalhamento da situação do aluno Marcelo¹⁶, matriculado no curso técnico em Agropecuária do CEIA. Ele possui laudo de hemiparesia, que é um tipo de paralisia parcial do lado esquerdo de seu corpo. O aluno apresenta um leve comprometimento na fala, limitações na coordenação motora, afetando sua escrita, preensão de objetos e o modo de andar. Segundo funcionários e docentes, tem bom relacionamento com professores e colegas. Cursa o terceiro ano do Ensino Médio integrado técnico em Agropecuária. Desloca-se da residência para a escola em ônibus escolar de propriedade do CEIA. Segundo relatos dos professores do curso técnico entrevistados, o aluno possui desempenho acadêmico similar ao de seus colegas. A deficiência não foi percebida como um fator complicador nos aspectos cognitivos, mas foram ressaltadas questões como interesse e atenção, que são comuns a grande parte dos aprendizes nessa faixa etária.

Reconhecemos que, ainda que o número de alunos especiais matriculados seja baixo, o CEIA se destaca como uma escola inclusiva no município de Magé. Esse destaque se dá pelo fato de o município carecer de serviços de apoio escolar ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Questionamos a coordenação pedagógica se o aluno recebia algum AEE e nos foi informado que a escola não possui sala de recursos multifuncionais ou outro tipo de atendimento. Fomos informados de que no município há um Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (Napes), sediado no Colégio Estadual Visconde de Sepetiba, no centro do município de Magé, que é responsável pelas questões relativas à educação especial no âmbito dos municípios da região. Estivemos na sede do Napes para verificar junto à equipe a situação do CEIA Barão de Langsdorff. A funcionária responsável relatou que aguarda que a escola sinalize que há um aluno com deficiência matriculado para definir estratégias de ação. Ressaltou, porém, que tem conhecimento da demanda, pois recebe os dados de todas as escolas da região que possuem alunos com necessidades especiais através de um sistema informatizado da SEEDUC. Esclareceu que existem poucas escolas no município com atendimento em sala de recursos multifuncionais e que o Napes oferece suporte às escolas de acordo com a demanda das mesmas.

A partir dessas informações percebemos que é notório o descompasso entre as propostas e as ações que se efetivam em relação aos alunos com deficiência na rede estadual de ensino. Conforme já mostramos anteriormente, o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2009) estabeleceu como meta que, no prazo de sua efetivação, houvesse acesso à escolarização e disponibilização de diversos tipos de apoio pedagógico especializado, bem como a oferta de salas de recursos multifuncionais equipadas para o AEE

¹⁶ Nome fictício.

aos alunos público-alvo da educação especial. Avaliamos que o cumprimento de tais metas está, ainda, distante da sua efetivação.

4.3.1 A inclusão através do olhar dos professores do CEIA

Neste item trazemos os resultados e avaliações das entrevistas realizadas com os professores da unidade escolar. As perguntas formuladas para os docentes foram elaboradas através de um roteiro prévio (Anexo III). Nosso eixo de análise esteve amparado na percepção docente a respeito do aluno com necessidades educacionais especiais a partir de algumas premissas: acessibilidade, interação, comunicação, práticas pedagógicas inclusivas. Nossas investigações visavam a compreender aspectos como: formação acadêmica docente, tempo de atuação na educação profissional, acesso a disciplinas, cursos ou conhecimentos prévios sobre educação inclusiva e opinião sobre a mesma, aspectos na prática docente realizada na educação profissional de pessoas com deficiência no curso técnico em Agropecuária, bem como dificuldades e possibilidades nessa prática.

Para isso, investigamos categorias como adaptação curricular, estratégias docentes, dificuldades pedagógicas, e observamos tais categorias nas falas dos professores através de suas percepções positivas, estratégias eficazes e interesses na temática. Assim, nosso objetivo foi alcançar a percepção dos agentes escolares e as práticas efetivas que favorecem a inclusão. Nossa análise e interpretação dos dados buscaram explorar o conjunto de opiniões e representações sociais a respeito do tema proposto aos entrevistados. De acordo com Gomes (2010), na pesquisa qualitativa o estudo dos materiais não precisa abranger a totalidade das falas e expressões, visto que, em geral, a dimensão sociocultural de opiniões e representações têm características semelhantes e pontos em comum. Gomes (2010) ressalta, porém, que há diversidade de opiniões e crenças presentes dentro de um mesmo segmento social, bem como o caminho que o pesquisador pode trilhar na direção do homogêneo e também o que se diferencia em um mesmo meio social, sendo este o percurso que traçamos em nosso trabalho.

4.3.2 Entrevista e aplicação do questionário

As entrevistas com os professores foram realizadas nas dependências do CEIA Barão de Langsdorff, após o esclarecimento dos objetivos e assinatura do TCLE pelos quatro professores entrevistados. As perguntas propostas faziam parte do roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à formação acadêmica, dois professores são engenheiros agrônomos e dois são formados em Ciências Agrícolas, sendo que um deles também possui licenciatura em Biologia e está realizando mestrado na área de Educação em Ciências e Matemática. No quesito tempo de atuação na educação profissional, todos os docentes entrevistados possuem mais de cinco anos no segmento, sendo que o professor que trabalha há mais tempo no CEIA está oito anos na instituição e o que trabalha mais tempo na rede estadual tem dez anos de atuação na rede de ensino estadual. O professor que possui o menor período de atuação docente está há dois anos na unidade escolar.

Foi questionado aos docentes acerca de participação em cursos, palestras ou disciplinas sobre educação especial/inclusiva na sua formação acadêmica e/ou educacional, e, dos quatro entrevistados, três responderam que já participaram. Uma professora sinalizou que participou de uma formação enquanto lecionava na rede municipal de Magé e que a mesma foi também oferecida aos docentes da rede estadual. Sobre o período, a docente não soube especificar, mas acredita ter sido entre 2005 e 2008. O professor B relata ter participado de uma palestra da SEEDUC com o objetivo de orientar as unidades escolares na adaptação às

questões de acessibilidade e que contou com a participação de membros da coordenação da SEEDUC e representantes das escolas. Não lembra o período, mas cita que ocorreu entre 2012 e 2013. O professor C informa ter cursado uma disciplina específica sobre inclusão em um curso de pós-graduação na área de Educação. O professor D relatou nunca ter participado de nenhuma formação ou evento que contemplasse tal temática.

A pergunta “Qual a sua opinião sobre a educação inclusiva?” gerou as seguintes respostas dos docentes:

- Professora A “Acho importante para favorecer a equidade para os alunos, oferecendo oportunidades entre eles para entrarem no mercado de trabalho.”
- Professor B “Tenho pouco contato com a temática, acho de suma importância... O primeiro aluno com necessidades especiais com que tive contato foi o A. Tive uma experiência na escola anterior com aluno com deficiência auditiva, mas foi uma experiência curta, de aproximadamente quinze dias.”
- Professor C “Acho fundamental. Em função da demanda de alunos com deficiência é fundamental o professor conhecer o aluno...”
- Professor D “Se houver a capacitação do professor e se houver a presença de um profissional em sala de aula para auxiliar, eu concordo. Caso não, não considero possível...”

Quando questionados se a sua formação estava adequada ao trabalho em turmas que possuem alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, a maioria dos docentes respondeu que não. A professora A registra que “nós professores não somos preparados para atender esses alunos”. Como alternativa a essa situação, o professor B considera que talvez uma disciplina dentro dos cursos de graduação poderia abordar a temática.

Dos quatro docentes somente um registrou ter cursado uma disciplina na graduação com temática similar, a disciplina de Libras. Entretanto, a disciplina ocorreu em uma segunda graduação da professora, e não naquela vinculada à atuação da docente no ensino profissionalizante agrícola. O professor C afirma que quando fez o curso de engenharia não recebeu nenhuma formação que contemplasse o assunto, mas na pós-graduação sim, e se sente em condições de identificar essas questões relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O que podemos observar neste trabalho é que as escolas de formação de professores têm poucas opções pedagógicas de capacitação para ajudar os futuros professores para o apoio ao aluno com deficiência, o que demonstra Dorziat (2009) quando constata que há um certo descaso por parte das escolas com a educação inclusiva.

Dorziat (2009) faz uma leitura crítica no que tange às questões de formação e de carência de materiais como uma justificativa para a permanência de uma situação de descaso nas escolas. Afirma que, embora sejam critérios indispensáveis à inclusão, é preciso estar atento, sobretudo, às questões atitudinais, decorrentes de uma cultura escolar normalizadora e padronizadora que se distancia da política das diferenças. Ressalta que as interações entre professores e alunos constituem a base do processo formativo e que, a partir destes, os conhecimentos passam a ter sentido e se supera a sua condição estática (DORZIAT, 2009, p. 70).

Sobre esse aspecto, percebemos que nos discursos dos professores predominam a apresentação do problema da formação como um fator que dificulta, mas não impede, o processo de ensino-aprendizagem, visto que a aquisição de conhecimentos prévios em sua formação que contivesse referencial teórico acerca das deficiências seria um elemento agregador.

4.4 Inclusão e educação agrícola: percepções docentes

O segundo grupo de perguntas do roteiro elaborado buscou extrair dos docentes suas impressões a respeito dos alunos com deficiência na educação profissional e no ensino agrícola. Percebemos nos relatos que todos os professores trazem sua perspectiva a partir do público que hoje está na escola, ou seja, o aluno com hemiparesia e o aluno com baixa visão, sendo que este último não está cursando o ensino técnico, mas somente o ensino regular. Pelas observações que fizemos durante as conversas com os docentes, devido à ausência de outras experiências com esse alunado na educação profissional agrícola para serem utilizadas como parâmetro de avaliação, os docentes se utilizam da vivência cotidiana para amparar suas afirmações.

Observamos isso quando formulamos a pergunta “Qual(is) sua(s) impressão(ões) sobre o aproveitamento do(s) aluno(s) com deficiência na educação profissional de nível médio?” e obtivemos as seguintes respostas:

- Professora A “O aluno que temos tem uma deficiência locomotora, mas intelectualmente não apresenta problema algum. As atividades básicas ele consegue realizar no tempo dele.”
- Professor B “Não acho que a deficiência que ele tem limita ele de alguma forma, acho que ele é um aluno regular se comparado aos outros alunos.”
- Professor C “Dependendo da deficiência, podem ter uma dificuldade maior. Em relação à deficiência motora não há essa relação.”
- Professor D “Dependendo da deficiência atrapalha muito, o aluno não tem capacidade, na disciplina, na área agrícola depende muito da mobilidade, da questão prática.”

Tivemos interesse em investigar se os docentes desenvolveram algum recurso específico, estratégia ou adaptação para alunos com deficiência no CEIA Barão de Langsdorff, e dois professores responderam que não desenvolveram devido à ausência de necessidade de adaptação. Nesse caso as estratégias que os professores utilizaram foram a concessão de tempo maior para o aluno com deficiência física realizar as atividades e a redução da intensidade na execução de atividades práticas, tendo em vista a dificuldade motora do educando.

Compreendemos que, ainda que na fala os professores considerem que não houve adaptação, acreditamos que existiu, sim, uma estratégia, visto que a avaliação de uma necessidade individual e adoção de uma nova postura pedagógica representaram uma nova maneira de atender aquele aluno e incluí-lo no cotidiano da disciplina. Conforme Blanco (2004), algumas necessidades educacionais especiais para serem atendidas requerem uma série de meios, recursos ou ajudas técnicas que possibilitarão ao aluno acompanhar o currículo comum, facilitando sua autonomia e seu processo de aprendizagem.

Desse modo, a pesquisadora reconhece que algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o professor realiza na sala de aula, tais como oferecer mais tempo ao aluno para a aprendizagem de determinados conteúdos, utilizar outras estratégias ou materiais educativos, planejar atividades complementares etc. (BLANCO, 2004, p. 90). Nos casos das particularidades individuais do aluno com deficiência relatados nas entrevistas verificamos que os docentes utilizaram esses recursos e contribuíram para o processo de aprendizagem do aluno, ainda que de forma não perceptível em suas próprias avaliações.

O professor D respondeu que, quando há atividade que o aluno não consiga executar um problema cognitivo ou motor na aula prática, designa que o mesmo realize outra atividade dentro dessas mesmas dimensões, resguardando-se para não constrangê-lo perante os colegas. O professor B citou uma adaptação que precisou realizar na disciplina Desenho e Topografia, trabalhando com o aluno de forma diferenciada. Aqui apresentamos como exemplo a tarefa adaptativa realizada pelo professor:

Enquanto os outros alunos da turma realizavam os traços conforme eu determinei na prova, o aluno Marcelo, devido à sua limitação motora, não conseguia executar as orientações e realizou a avaliação de maneira diferenciada. As coordenadas foram realizadas de acordo com as minhas orientações. Ao final, eu o avaliei considerando os seus conhecimentos a respeito daquele conteúdo¹⁷.

O professor B ainda relatou que na disciplina Agricultura o aluno realiza as atividades práticas e utiliza os mesmos instrumentos que os demais, mesmo que não tenha a mesma precisão que os outros, porém não deixa de fazer.

A questão seguinte do roteiro apresentado aos professores foi a única a obter uma unanimidade nas respostas, sendo que pergunta realizada foi: “Você considera o CEIA Barão de Langsdorff uma instituição inclusiva?”, com todos os professores respondendo de forma afirmativa. A única ressalva foi do professor B, que criticou o modo estrutural como a escola se desenhou arquitetonicamente, pois considera que a unidade não dispõe de adaptações para cadeirantes, tais como rampas e banheiros adaptados. Mas, dentro das metodologias implementadas por cada professor para atender o aluno Marcelo, sua avaliação é que os docentes sempre se preocupam em verificar as particularidades das necessidades especiais do aluno. Os demais professores avaliaram como a professora A, que disse que há uma sensibilização a respeito das necessidades de diálogo entre professores e a direção sobre o caso particular do aluno deficiente e as questões sobre outros alunos especiais. Eles decidem como irão atuar.

O professor C afirmou que os docentes da escola estão atentos às questões dos alunos com deficiência e capacitados para atendê-los. O professor D disse que a escola sempre recebe bem todos os alunos especiais, e que dispõem do apoio da direção, dos demais alunos e do corpo docente.

A questão da estrutura arquitetônica foi apontada pelo professor C como a maior dificuldade na inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola. Afirma que não há estrutura por parte da rede estadual no atendimento a esses alunos, tanto física quanto de formação. Isso, porém é visto pelo professor como um entrave, mas não um fator impeditivo. O professor B não identificou nenhum fator limitante na área técnica, pois considera que a formação que eles realizam visa a formar o técnico em um processo de gerenciamento, e que a estrutura arquitetônica não é determinante para bloquear o acesso do aluno à escola. Já a professora A afirmou que o caso do aluno com deficiência física que a escola possui atualmente não a remete a nenhuma dificuldade específica.

¹⁷ Entrevista ao professor B realizada em abril de 2017.

4.4.1 O CEIA e os referenciais sobre inclusão e educação profissional

Tendo como ponto de partida as entrevistas com docentes, observações de campo, leitura dos documentos da escola e percepções do cotidiano escolar, pretendeu-se tecer neste ponto considerações sobre a interface entre as teorias a respeito da inclusão escolar e as práticas no “chão da escola”. Nossa primeira constatação é a de que podemos considerar que a política de inclusão está presente na educação profissional agrícola, entretanto a representatividade desse público ainda se mostra incipiente. A presença de alunos com deficiência no segmento confirma tal proposição.

Nossa pesquisa identificou que a presença se faz com um público reduzido na educação profissional agrícola na escola pesquisada — somente um aluno, o que representa menos de 1% do total de alunos matriculados. A escola possui outro aluno com deficiência matriculado, porém no ensino regular, e não na educação profissional. Também verificamos que mesmo nos anos anteriores de funcionamento da escola não houve um número considerável de alunos com deficiência ou outras necessidades especiais matriculados. Diante desses dados, passamos a considerar fatores que poderiam ser condutores da pouca procura desse alunado pelo ensino técnico.

Costa e Damasceno (2012) nos apresentam alguns dados oficiais sobre inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola básica brasileira no ano de 2006, que revelam que a distribuição de matrículas por etapa de ensino ocorre da seguinte forma: 16% de matrículas na Educação Infantil, 66,5% no Ensino Fundamental, 2% no Ensino Médio, 8,3% na EJA e 6,3% na educação profissional — não especificando porém o segmento da educação profissional e precisa-se considerar que ela se divide em Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de Ensino Médio integrado, concomitante e subsequente. Os autores ratificam que esses números mostram a necessidade de investimentos em pesquisas e estudos que

avaliem o processo de inclusão escolar no Ensino Médio e na Educação Profissional, pois, dentre os níveis e as modalidades de ensino em destaque, são os que têm o menor número de matrículas por etapa de escolarização (COSTA; DAMASCENO, 2012, p. 28).

Sobre tal aspecto, Marques e Satriano (2012) consideram que o efeito da valorização da escolarização dos educandos com necessidades educacionais especiais é comprovado com o aumento do número de matrículas, ainda que modesto, no Ensino Médio. Para as autoras, mesmo que um “funil”, por ora, seja observado, “alguns educandos conseguiram vencer inúmeros obstáculos e ingressar no ensino profissionalizante da escola tradicionalmente denominada regular [...] fruto de conquista de direito e não de benevolência” (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 31).

Marques e Satriano (2012) ressaltam, entretanto, que embora o ingresso desses educandos no Ensino Médio represente a conquista de mais uma etapa, a linha de chegada ainda está longe. As autoras firmam também que o cenário educacional proposto pela educação inclusiva é o da aprendizagem em conjunto, proposta que se ampara no respeito e na valorização da diversidade, e que a escola desempenha o papel de prover apoios e adaptações educacionais necessários à aprendizagem. Para as autoras existe uma compreensão distorcida da educação inclusiva que a reduz a uma justaposição da educação especial. Defendem que a inclusão escolar não é utopia, e sim realização solidária, cooperativa e comprometida politicamente com a qualidade da educação para todos (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 31).

Costa e Damasceno (2012) expõem que, ante a diversidade presente na escola, precisa-se oferecer a ambiência para o atendimento às diferenças humanas de aprendizagem e mostra-

se necessária a potencialização de cada indivíduo no ato da aprendizagem com o compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem. Percebemos que tanto as contribuições de Costa e Damasceno (2012) quanto as de Marques e Satriano (2012) partem de perspectivas similares que estão em consonância e ratificam a necessidade de um posicionamento da escola regular ante esse novo panorama inclusivo. Nós constatamos que a educação profissional técnica de nível médio é uma segmentação bastante específica e ainda pouco explorada pelos autores que tratam sobre a inclusão. Nossa investigação buscou contribuir com outras percepções inclusivas por parte dos docentes de um microespaço escolar sobre essa modalidade de ensino e a relação que se estabelece quando há um aluno com deficiência incluído.

Considerando ainda a realidade dessa educação profissional na perspectiva de uma formação integrada, retomamos os princípios defendidos por Frigotto (2007), quando argumenta que o vínculo entre a universalização da educação básica e a formação profissional implica no resgate de uma educação básica pública, gratuita, laica e universal, em uma concepção unitária e politécnica. Essa educação seria, para o autor “não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2007, p. 1.144). Todos os argumentos não estão dissociados de uma educação que se considere inclusiva, mas a perpassam e completam.

Outro ponto que consideramos importante está relacionado às questões de acessibilidade à escola, que concluímos ser uma barreira aos alunos com deficiência, como o aluno Marcelo. A estrada até a escola não é pavimentada, o que dificulta as condições de acesso, e o ônibus escolar não possui adaptação para pessoas com deficiência física. Na escola os espaços de práticas esportivas e de aulas práticas na área agrícola são de difícil acesso para cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida, e internamente não há banheiros adaptados, portas com medidas específicas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e faltam também rampas de acesso nos espaços físicos da escola.

Nas entrevistas e conversas com os professores observamos falas que se complementam em alguns pontos e divergem em outros sobre inclusão, educação profissional e ensino agrícola para indivíduos com deficiência. Percebemos que a maioria das falas está permeada das próprias experiências cotidianas, alguns relatando ser a primeira experiência com aluno incluído no Ensino Médio integrado à educação profissional. Nossa percepção é que esse processo está sendo construído no fazer diário, nos “erros” e “acertos” cotidianos, a partir da demanda que surge com a presença de um aluno com deficiência e que exige do professor um outro olhar para a realidade da escola, que agora contempla um indivíduo que traz questões que o levam a repensar práticas.

Marques e Satriano (2012) consideram que as peculiaridades de cada realidade influenciam as ações e processos. Para as autoras, aspectos como rigidez da proposta curricular, falta de acessibilidade física, despreparo dos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade, desmotivação e descompromisso dos educandos, distanciamento entre escola e família, escassez de recursos pedagógicos e laboratórios emergem nos sistemas escolares brasileiros. A condição especial de aprendizagem demandada por um aluno com deficiência tornar-se-á um problema maior quanto mais o ambiente não estiver preparado ou aberto a acolher as especificidades do processo de aprendizagem (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 35). Nesse sentido concordamos com Marques e Satriano (2012) quando afirmam que

A inclusão escolar deve ser reconhecida como direito do cidadão, porém não se trata da inclusão apenas no discurso, sem responsabilidade e a qualquer preço, e sim do direito à igualdade, respeitadas as diferenças. De fato, aborda-se uma inclusão a partir da qual as barreiras físicas, sociais e atitudinais são derrubadas para a participação de todo educando, independentemente de suas características orgânicas,

psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 32).

E ainda completam:

No discurso, há consenso sobre a aprovação dessa mudança cultural e conceitual advinda da proposta de inclusão; contudo, ao mesmo tempo, não é incomum a dificuldade de pôr em prática esses ideais, já que novas exigências educacionais se configuram e exigem reorganizações e criações. Esse novo contexto provoca angústia e inquietação na comunidade escolar, a qual pode tanto alimentar o movimento de construção, como, pelo contrário, causar uma reação de paralisação (MARQUES; SATRIANO, 2012, p. 33).

Felizmente, identificamos no CEIA Barão de Langsdorff esse posicionamento de construção diante do novo contexto dessas exigências educacionais para o trabalho com o aluno com deficiência. A fala dos docentes e demais membros da comunidade escolar nos impulsionaram a pensar que a novidade da presença de um aluno com necessidades específicas favoreceu o debate e o repensar de ações, ou seja, o movimento de construção citado por Marques e Satriano (2012). Isso se observou nos relatos dos docentes dos momentos em que, nos conselhos de classe e até mesmo nas conversas informais na sala de professores, sugeriam pensar coletivamente sobre como seria o posicionamento do grupo diante da questão do aluno com deficiência. Essa abertura ao diálogo e o pensar coletivo fazem parte de um processo inclusivo, que considera o aluno em suas especificidades e busca estratégias que possam atendê-lo. Ainda que as barreiras arquitetônicas e físicas não pudessem ser eliminadas naquele contexto — pois exigem um investimento a nível institucional, que envolve outras instâncias do poder público e vai além da gestão da escola —, percebemos o empenho em dialogar e oferecer possibilidades de ajustes/adaptações dentro do âmbito de atuação dos docentes e que favoreçam o aluno em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem.

Essas análises nos fizeram retomar nossas problemáticas iniciais da investigação e a constatação a que chegamos é que a inclusão mostra-se hoje como uma política pública na educação profissional agrícola, entretanto seu campo de atuação ainda é reduzido devido à falta de recursos e apoio especializado por parte do Estado. A escola alvo da pesquisa tem promovido adaptações de acordo com a demanda dos educandos, entretanto as adaptações têm se dado no interior das disciplinas do curso e de acordo com a realidade de cada professor, não dispondo a instituição de recursos específicos, e não há oferta do AEE previsto na legislação¹⁸. Não há também uma discussão no nível de organização curricular e flexibilização de conteúdos que possa contemplar alunos com deficiência, por conta de uma falta de cultura de discussão na escola que não permeia o atendimento desses alunos.

Glat (2011) faz uma discussão sobre a educação inclusiva como modelo educacional e também como política pública. Enquanto política pública, Glat (2011) reconhece que a implementação dessa faceta política não é tarefa simples, pois no sentido em que a proposta legal de 2008 foi concebida coloca em xeque pressupostos limítrofes presentes na escola que conhecemos nos dias de hoje: meritocrática, seletiva, excludente. Quanto à faceta educacional, Glat (2011) considera que a transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é

um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes

¹⁸ O AEE é previsto na LDB n. 9.394/96 como dever do Estado para com a educação pública, através da garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e/ou materiais. Sendo a escola, nesta nova proposta, uma instituição social a que todos têm direito, inclusive legal, e acesso e permanência, é sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, independente de suas características pessoais. Para uma escola tradicional se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa (GLAT, 2011, p. 77).

Um dado que não estava contemplado em nossas problemáticas iniciais, porém emergiu nas falas dos professores durante as entrevistas, está ligado à (falta de) formação docente que contemple conhecimentos sobre educação especial/educação inclusiva. Situação semelhante foi identificada na pesquisa de Bez (2011). A autora pesquisou sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) campus Sombrio, que, no interior da expansão acelerada e intensa da rede técnica federal recente, teve sua demanda ampliada na busca pelo ensino profissional por jovens antes excluídos dessa formação, o que levou ao movimento de inclusão escolar e suas contradições ficaram evidenciadas no interior da escola, com os impasses e desafios aos cursos técnicos e tecnológicos (BEZ, 2011).

Nesse contexto as demandas dos docentes do IFC campus Sombrio apontavam para a necessidade de “ampliar seus conhecimentos sobre as especificidades dos alunos incluídos e requeriam orientações sobre como proceder com esses estudantes a fim de facilitar sua aprendizagem” (BEZ; PAULA, 2012, p. 83). A partir de 2008 criou-se um grupo de discussão sobre inclusão no IFC campus Sombrio, e os professores declaravam-se despreparados didaticamente para trabalhar com os estudantes, visto que não haviam tido em seus cursos de graduação, ou tiveram de forma insuficiente ou não aprofundada, disciplinas que trabalhassem o tema. Bez e Paula (2012) informam que a demanda fez com que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) estruturasse espaços para problematizar essas questões, visando a esclarecer os docentes a respeito do atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Segundo Glat et al. (2011), a falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais para trabalhar com os “diferentes” é uma das principais barreiras para a transformação da política de educação inclusiva em práticas pedagógicas efetivas. Sobre esse aspecto, Pletsch (2009) lembra que tanto o despreparo quanto a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Pletsch (2009) enfatiza que, em um primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até medo diante do ingresso de algum aluno com deficiência, chegando a afastar o professor e suscitar-lhe estranheza. Há ainda, em alguns casos, um impedimento do desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades do aluno incluído diante da falta de preparo e informação (PLETSCH, 2009, p. 148).

4.5 Possibilidades para uma educação profissional agrícola inclusiva

Nesta seção propusemos algumas possibilidades que consideramos válidas a inclusão do aluno com deficiência no contexto do ensino técnico agrícola: conhecer as peculiaridades da realidade de ensino, compreender o público que a compõe, gerar uma identificação entre os atores sociais da escola, incentivar o trabalho em parceria, trazer a família para participar desse processo corroboram na educação das pessoas com deficiências, também no ensino profissionalizante. Todas essas condições são primordiais para a consolidação de um trabalho para todos os alunos, não só os com deficiência. Como sugestão para as escolas, pode-se

pensar a aplicação do conceito de *desenho universal da aprendizagem*¹⁹, que busca atender à diversidade de alunos, oferecendo-lhes objetivos, métodos, materiais e avaliação flexíveis que lhes deem os meios adequados às suas respectivas necessidades. Seguindo-se essa orientação, os currículos seriam desenhados de forma flexível e com alternativas personalizáveis, permitindo que todos os alunos progredam a partir do ponto em que se encontram, e não se considerando uma situação imaginada. Essa reflexão deve ser discutida no interior da escola. Para Azanha (1990) apud Braun e Vianna (2011):

A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem esse esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática condições propícias para uma melhoria de ensino (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 26).

A amplitude desse conceito de desenho universal de melhoria da aprendizagem abre um universo de possibilidades para o delineamento das questões subjacentes e exige uma parceria contínua entre docentes e equipe técnico-pedagógica na atenção à realidade efetiva de seus alunos. Na educação profissional, voltada para o mundo do trabalho, é possível enfatizar o papel desse aprendizado na sua prática, um viés do ensino profissional integrado à educação básica.

A postura docente é fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem em uma proposta de educação inclusiva. Uma mudança de concepção e postura dos professores, de toda comunidade escolar e dos sistemas de ensino, e a ideia do cotidiano escolar como “espaço preferencial de formação continuada” (BEZ; PAULA, 2012, p. 85) se fazem importantes. Nessa perspectiva a escola se torna um *locus* estratégico para o desenvolvimento de formação continuada e permanente dos profissionais da educação, e para isso é necessário percorrer dois caminhos: de um lado professores abertos a aprender permanentemente, aprimorando práticas e revisitando conceitos, e de outro um sistema educacional que proporcione o espaço para a realização de capacitações que incentivem discussões sobre a temática (BEZ; PAULA, 2012, p. 85).

Ouvindo os docentes, percebemos que na prática esses momentos podem ser organizados nos horários de planejamento ou de atividades extraclasse, envolvendo docentes, equipe pedagógica e diretiva para, juntos, decidirem ações e diretrizes a serem tomadas para o público em questão. Quanto à discussão de situações inclusivas, podem ser propostas temáticas de diálogo e formação continuada, assim como a parceria com o Napes da região na proposta de colaboração na formação em temas específicos, tais como determinada deficiência e as abordagens referentes à escola no lidar.

Há que se considerar ainda, conforme Beyer (2010), a necessidade de individualização da aprendizagem, entendendo a “necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar” (BEYER, 2010, p. 29).

Para esta estratégia procedimental o autor propõe um trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do AEE, com este último setor atuando inclusive em parceria no trabalho em sala de aula com o professor do ensino comum. Ressalta também que a convivência escolar em situações de inclusão cria um rico campo de aprendizagens para todos os educandos, não só para aqueles com alguma deficiência.

¹⁹ De acordo com o *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.0 (2011). Disponível em: www.udlcenter.org. Acesso em: 19/11/2017.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências de campo tivemos percepções singulares a respeito de temáticas como a inclusão, o acesso do aluno com deficiência à educação profissional, as práticas pedagógicas realizadas em função da inclusão de alunos com deficiências, acessibilidade arquitetônica e curricular. Na fala dos professores entrevistados é evidenciada a intenção de desenvolver um trabalho pedagógico que atenda à diversidade e às demandas atuais, entretanto, em algumas situações, existem barreiras curriculares e estruturais que precisam ser ultrapassadas. Identificamos que a predisposição e a vontade de contribuir para o aprendizado do aluno foram fatores preponderantes nas falas dos docentes, em contraponto com a dificuldade de estrutura oferecida aos mesmos e a escassez de programas de formação continuada que priorizem a temática da inclusão e garantam um aparato teórico para o docente.

Existem dessa forma diversas demandas que necessitam ser atendidas para a efetivação de uma educação profissional agrícola de qualidade para os alunos com deficiência. Glat et al. (2011) afirmam que, além do direito de ingresso e permanência de todos os alunos na escola, a proposta da educação inclusiva precisa estar amparada em dois conceitos chave: *educação para a diversidade* e atenção às *necessidades educacionais especiais* de cada aluno. Dessa maneira a escola cumpre de fato sua função, que é a de acolher e ensinar a todos os alunos. As características individuais que antes eram vistas como sinais de impossibilidade ou dificuldade de aprendizagem precisam ser consideradas como informação relevante para que ocorra a adequação do ensino ao aluno.

Pois, para Glat et al. (2011) precisam ser considerados os efeitos de diferentes condições orgânicas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência física. Mesmo que ocorra uma reorganização metodológica e didática, há necessidade de suporte pedagógico especializado que a educação especial pode oferecer. Diante dessas propostas pedagógicas colaborativas, verificamos a necessidade de que as escolas implementem em seus projetos pedagógicos ações que considerem as peculiaridades dos alunos com deficiência, assim como a necessidade da presença de profissionais da área de educação especial que trabalhem de forma a viabilizar o processo de inclusão dos alunos através de suporte e articulação com os professores do ensino regular.

Sabemos que a garantia do ingresso à educação em escolas de ensino regular já se encontra amparada no imperativo da legislação brasileira. Isso é um registro básico para que a escola inclua a possibilidade de que as pessoas tenham acesso à educação integral sem a privação de direitos de *estar*. E, caso exista a barreira no acesso, há meios/estratégias criativas dos agentes escolares comprometidos com a educação inclusiva (como pudemos observar na nossa investigação) que podem ser acionados para que este direito esteja garantido.

Entretanto, o direito de *ser parte*, de ter uma identificação com o ambiente no qual está inserido, de ser reconhecido como parte dele: este ainda vem sendo construído e tem um caminho a trilhar em todos os níveis e modalidades de ensino — e não é diferente na educação profissional agrícola. De acordo com Dorziat (2009), para que o conhecimento flua e faça sentido para os alunos, é preciso que eles estejam inseridos em ambientes ricos em trocas de experiência e que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno, e, em consequência, aconteçam as negociações de sentido de cada realidade. Conforme destacado por Therrien (1993),

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse lócus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens — o professor e o aluno — envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste (THERRIEN, 1993, p. 43).

Tal práxis, mesmo que utópica, nos permite afirmar que precisamos avançar nas discussões a respeito desse tema. Superar preconceitos, entender que as individualidades precisam ser levadas em consideração, combater o pensamento homogeneizante e aprender com as diferenças são características, atitudes e caminhos que precisam permear uma escola que se apresente como inclusiva. Neste ponto percebo como o papel do docente é primordial, pois ele é o elemento que realiza a mediação do processo de aprendizagem em sala de aula, e, para a sua efetivação, deve compreender as características singulares de cada um dos alunos e a forma como aprendem, o ritmo de aprendizagem, interesses e motivações de cada indivíduo. É o que podemos constatar por meio de Glat e Müller (1999) referindo-se ao contexto da escola:

Uma formação adequada deve proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos. [...] as situações de ensino demandam criterioso uso de recursos especiais e adaptações individuais. O professor, portanto, além de estar preparado par realizar tais adaptações, deve ter também uma compreensão interdisciplinar acerca de sua problemática (GLAT; MÜLLER, 1999, p. 37).

Tal discussão nos remete a uma das questões geradoras da nossa pesquisa e nos leva a concluir que a ausência ou o número reduzido de alunos na educação profissional de nível médio está vinculada a um número maior de problemáticas que vão além da barreira do ingresso. Hoje no Brasil estima-se que haja mais de 45 milhões de pessoas com alguma deficiência, o que representa uma parcela considerável da população. Reconhecemos que a busca pelo ensino técnico supõe um nível de autonomia nas decisões dessa clientela, na escolha profissional, nos caminhos a seguir e no direcionamento de suas vidas, o que pode nem sempre ser uma realidade para as pessoas com deficiência.

O papel da família, assim, também é primordial em muitos casos, pois quando há incentivo a uma vida com maior nível de independência há a tendência de se alcançar objetivos maiores, o que pode se refletir também na elevação dos níveis de ensino. Os dados que analisamos nas estatísticas do Censo MEC/Inep nos mostram números muito pequenos desses sujeitos dentro da escola profissionalizante diante do quantitativo de pessoas com deficiência em nosso país. E a realidade vista na escola pesquisada aliada à nossa vivência atual na educação profissional nos confirmaram essas informações. A inclusão hoje, vista como política educacional, envolve diversos caminhos. A chegada do aluno com deficiência traz, inicialmente, o estranhamento, a dúvida sobre como lidar com aquela condição. As adaptações vão surgindo no processo, os atores envolvidos percebem as demandas e realizam as adaptações possíveis.

Diante dos aspectos que enfatizamos durante toda a nossa pesquisa, buscando o entrelaçamento do viés educação profissional/educação inclusiva/ensino agrícola, tanto no aspecto legal e normativo quanto nas observações percebidas no campo, é possível afirmar que para a consolidação de uma política de educação inclusiva nesse segmento de ensino é necessária uma apropriação de um PPP que ressalte a formação continuada dos professores já atuantes na escola para que estes possam construir uma práxis pedagógica para dar conta dessa população diferente que precisa permanecer na escola.

Mostra-se urgente a necessidade de amparo do poder público no sentido de dotar as escolas, professores, equipe pedagógica e demais funcionários de recursos que lhes possibilitem apoiar o aluno com deficiência e oferecer-lhe instrumentos que contribuam no seu processo de ensino-aprendizagem. A presença do AEE também se mostra primordial nesse contexto, visto que o professor do AEE ou profissional de apoio pode trabalhar de forma colaborativa, cooperativa com o professor da turma comum.

Em nossa inserção no campo de pesquisa vimos o comprometimento dos profissionais da educação com essa causa, entretanto, a falta de formação continuada, conhecimento das necessidades reais dos alunos com deficiência e a estrutura física deficitária terminam sendo barreiras para um aprendizado pleno. Por tal razão as escolas precisam estar preparadas não só para o ingresso do aluno com deficiência, mas também proporcionar a eles condições favoráveis de permanência e aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

BAUMGRATZ, J. L. **As representações sociais e transdisciplinares da inclusão: estudo de caso do centro de equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFSEMG) campus Barbacena.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, 128 p.

BEZ, A. S.; PAULA, Lucília Lino. “Inclusão escolar em debate no grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Sombrio.” In: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília; MARQUES, Valéria (orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas.** Seropédica: EDUR, 2012.

_____. **Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense (IFC) campus sombrio.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2011.

BLANCO, R. “A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.” In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Editora Penso, 2004.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Decreto n. 6.571.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Decreto Legislativo n. 186/2008 sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Educação profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial.** Brasília: MEC/Seesp, 2003, 84 p.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 2/2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013. Resumo técnico.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. “Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.” In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica: Ed. da UFRRJ, 2011, p. 23-34.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. “Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15.” In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, Marília, maio-agosto de 2011, p. 93-104.

CARVALHO, C. **Políticas públicas de acessibilidade nas instituições de ensino: tecnologia assistiva no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) campus Januária.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2013.

CEIA. **Projeto Político Pedagógico - Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff.** Magé, 2016.

CIAVATTA, M. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.” In: FRIGOTTO, G. et al. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CÔRTEZ, A. L. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá (Ifap) campus Macapá**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, V. A.; DAMASCENO, A. “Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação.” In: DAMASCENO, A.; PAULA, L.; MARQUES, V. (orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: EDUR, 2012.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOGLI, B. F. C. dos S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições — um estudo de caso sobre a implementação de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

FRIGOTTO, G. “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.” In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, outubro de 2007, p. 1.129-1.152.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, R. M. C. “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.” In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, janeiro-março de 2013, p. 101-119.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GLAT, R. “Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade.” In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 75-92.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____.; MÜLLER, T. M. P. **Questões atuais em educação especial: uma professora muito especial**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999.

_____.; MASCARO, C. A. A. C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Série Cadernos CIEE Rio. Rio de Janeiro: Altadena Comunicação, 2011.

_____.; BLANCO, L. de M. V. “Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva.” In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

GOMES, R. “Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.” In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HALL, S. “Quem precisa da identidade?” In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGÉ. **Lei n. 2.267. Plano Municipal de Educação**. Magé, 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. “Educação do campo e educação especial: interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo.” In: **Anais da 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, Natal, n. 34, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MARGON, S. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Santa Teresa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2012.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. “Educando com necessidades educacionais especiais: contribuições da psicologia da educação ao ensino profissional agrícola.” In: DAMASCENO, Allan; PAULA, Lucília; MARQUES, Valéria (orgs.). **Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas**. Seropédica: EDUR, 2012.

MASCARO, C. A. A. C. et al. “Redes de apoio para inclusão: caminhos de um Núcleo de Estudos na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec).” In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos/SP: Ed. Cubo, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.” In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, dezembro de 2006, p. 387-405.

MENDONÇA, S. R. “A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960).” In: **Estud. Soc. Agric.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2006, p. 88-113.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTA, R. M. S. **A Educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, Ensino Médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, L. M. T. “Educação do Campo: pensando a teoria e a prática pedagógica articulando as regularidades, ambiguidades às rupturas.” In: **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**, Luziânia/GO, 2004.

OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012, 334 p.

PEREIRA, E. **História de vida de uma aluna com baixa visão: construção de itinerários de aprendizagem em cursos técnicos agrícolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2013.

PIMENTA, C. M. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) campus São João Evangelista.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2012.

PLETSCH, M. D. “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas.” In: **Educar**, n. 33. Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 143-156.

_____.; MENDES, G. M. L. “Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil.” In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(27). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, 2015.

_____. “Educação especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas.” In: **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, 2016, p. 81-95.

_____.; SILVA, I. C. M. “A política de ‘Educação Inclusiva’ no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo de caso.” In: **Democratizar**, v. IV, n. 1, maio-agosto de 2010.

REIS, N. C. **Alunos com deficiência física dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) nas aulas de Educação Física: análise das condições de acessibilidade física e das práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.597 de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE/RJ) e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

_____. **Lei n. 6.491 de 11 de julho de 2013.** Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/>. Acesso em: fevereiro-outubro/2017.

RODRIGUES, A. S. **A Educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) campus Salinas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2010.

SANT’ANA, Izabella Mendes. “Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.” In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005, p. 227-234.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, I. C. M. **A política de “educação inclusiva” no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) campus Vitória de Santo Antão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, T. T. “A produção social da identidade e da diferença.” In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em Agropecuária.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco Montório. “Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil.” In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/Setec, novembro de 2009.

THERRIEN, J.; DAMASCEN, M. N. (orgs.). **Educação e escolar no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, H. C. **A inserção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes) no contexto do Mestrado em Educação: Políticas Públicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

WOODWARD, K. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.” In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

7 ANEXOS

Anexo I - Parecer do Comitê de Ética da UFRRJ com aprovação da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 783/2016

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé*" sob a responsabilidade do Prof. José Ricardo da Silva Ramos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, processo 23083.005169/2016-54, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 24/10/2016.


Jairo Pinheiro da Silva
Pro-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555

UFRRJ
Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
DOCENTES DO CENTRO DE ENSINO INTEGRADO AGROECOLÓGICO (CEIA)
BARÃO DE LANGSDORFF**

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ**, que tem como pesquisadora responsável Tatiana Henrique Brives de Oliveira, Matrícula 201523150056-4.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob a orientação do Professor Dr. José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ), que tem como objetivo investigar as implicações de um projeto de educação inclusiva na prática de uma escola agrícola a partir da percepção de alunos e professores.

Este estudo possui relevância visto que grande parte das pesquisas que abordam a questão da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil vem utilizando um recorte direcionado ao público urbano e concentrando-se no Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio na modalidade formação geral. Existem poucos estudos que tratam da educação especial na realidade do campo e sobre a inclusão na educação profissional agrícola.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário, sendo tomadas precauções quanto à identidade dos profissionais. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a), caso solicite.

Toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente a Tatiana Henrique Brives de Oliveira (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MAGÉ**.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

CONTATOS

Pesquisadora responsável: Tatiana Henrique Brives de Oliveira

Rua Nove n. 353. Piabetá, Magé/RJ. CEP: 25.930-685.

Telefone: (21) 98759 8519

E-mail: tbrives@hotmail.com

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Anexo III - Roteiro de perguntas para entrevistas – Docentes

- 1 Qual seu nome, formação e disciplina(s) que ministra?
- 2 Há quanto tempo atua na educação profissional? E nesta escola?
- 3 Já participou de algum curso, palestra, disciplina sobre educação especial/educação inclusiva? Se sim, quando e qual o tema?
- 4 Qual a sua opinião sobre a educação inclusiva?
- 5 Você acredita que a sua formação está adequada ao trabalho em turmas que possuem alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais? Por quê?
- 6 Qual(is) sua(s) impressão(ões) sobre o aproveitamento do(s) aluno(s) com deficiência na educação profissional de nível médio?
- 7 Quais as maiores dificuldades (caso existam) na inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola?
- 8 Você necessita/necessitou desenvolver algum recurso específico, estratégia ou adaptação para alunos com deficiência no CEIA Barão de Langsdorff? Em caso afirmativo, qual(is)?
- 9 Você considera o CEIA Barão de Langsdorff uma instituição inclusiva? Por quê?
- 10 Gostaria de acrescentar algum comentário?

Anexo IV - Solicitação para autorização da pesquisa de mestrado protocolada junto à SEEDUC

À
Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ)

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO

Eu, Tatiana Henrique Brives de Oliveira, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), portadora do RG n. 12986985-5 e CPF n. 089.137.117-61, matrícula n. 201523150056-4, **solicito** autorização para realização de pesquisa acadêmica junto ao CEIA Barão de Langsdorff, localizado na Estrada da Conceição n. 4.601, Fazenda Conceição do Suruí, Magé, RJ. Trata-se de pesquisa para a dissertação de mestrado, orientada pelo Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ), com o título “Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé”.

Solicito autorização para visitar e fotografar, com a concordância da gestão da unidade, as dependências da escola. Também requeiro autorização para estar em contato com os membros da comunidade escolar, através das entrevistas a serem realizadas. Ressalto o compromisso a respeito do retorno da pesquisa realizada à SEEDUC e à escola envolvida, permitindo também a utilização do trabalho em atividades que se fizerem necessárias, caso haja interesse da SEEDUC.

Em anexo seguem os demais documentos necessários para abrir o processo, conforme informado pela Central de Relacionamento da SEEDUC/RJ em 29//8/2016.

Desde já agradeço a colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Rio de Janeiro, 06 de Setembro de 2016.

Tatiana Henrique Brives de Oliveira
Mestranda PPGEA/UFRRJ
Matrícula n. 201523150056-4

Anexo V - Quadro de Horários 2017 da turma de 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do CEIA Barão de Langsdorff

19/03/2017

Consulta de Quadro de Horários



Quadro de Horários 2017 das Escolas do Rio de Janeiro.

Município :

Escola : Turma :

Nome da Escola:	CEI AGROECOLOGICO BARAO DE LANGSDORFF				
Censo:	<input type="text" value="33052808"/>	UA:	<input type="text" value="181225"/>	Classificação:	<input type="text" value="B"/>
Nº de Turmas:	<input type="text" value="12"/>	Nº de Salas:	<input type="text" value="12"/>	Total de Alunos:	<input type="text" value="185"/>
Total de Servidores:	<input type="text" value="32"/>				
Endereço					
Logradouro:	<input type="text" value="ESTRADA DA CONCEICAO,4601"/>				
CEP:	<input type="text" value="25925000"/>	Município:	<input type="text" value="MAGÉ"/>	Bairro:	<input type="text" value="FAZENDA CONCEIÇÃO DO SURUI"/>
Contato					
Telefone:	<input type="text" value="(21)26474210"/>	Email:	<input type="text" value="ceasalmirantsamaralpevoto@educacao.rj."/>		

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
07:00 / 07:50	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA	ADMINISTRAÇÃO DA PROPRIEDADE RURAL	PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA	FILOSOFIA	
07:50 / 08:40	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA	ADMINISTRAÇÃO DA PROPRIEDADE RURAL	PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA	FILOSOFIA	
08:55 / 09:45	AGRICULTURA REGIONAL	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	QUÍMICA	BIOLOGIA	FÍSICA	
09:45 / 10:35	AGRICULTURA	LÍNGUA	QUÍMICA	BIOLOGIA	PROCESSOS DE PRODUÇÃO	

<http://consultahg.educacao.rj.gov.br/ConsultaGHGestao.aspx>

1/2

29/03/2017

Consulta de Quadro de Horários

	REGIONAL	PORTUGUESA/LITERATURA			AGROPECUÁRIA	
10:35 / 11:25	AGRICULTURA REGIONAL	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA		PROCESSOS DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	
12:30 / 13:20	FÍSICA	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	
13:20 / 14:10	ARTE	MATEMÁTICA	IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	
14:10 / 15:00	ARTE	MATEMÁTICA	IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	SOCIOLOGIA	
15:15 / 16:05		ZOOTECNIA REGIONAL		MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	SOCIOLOGIA	
16:05 / 16:55		ZOOTECNIA REGIONAL		MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA		

**Anexo VI - Ementa das disciplinas ofertadas no curso técnico em Agropecuária no CEIA
Barão de Langsdorff**

Disciplina: Prática Agrícola

Nesta disciplina os alunos estarão pondo em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e ainda se deparando com situações-problema do cotidiano agropecuário, tomando decisões referentes aos tópicos do conteúdo programático, bem como elaborando e executando projetos, como medir áreas, desenvolver cálculos, usar ferramentas e equipamentos adequados, reconhecer maquinários e implementos e saber usá-los corretamente.

Assuntos práticos: uso de ferramentas manuais, uso de maquinário agropecuário, acoplamento de implementos.

Disciplina: Mecanização Agrícola

Objetivo: adquirir habilidades e conhecimentos em mecanização agrícola no que se refere a máquinas, motores e implementos agrícolas.

Assuntos práticos: operação com trator e microtrator, acoplamento e implementos, aração e gradagem de área, uso de implementos.

Disciplina: Processamento de Produtos Agropecuários

Estudo de conceitos e aplicações voltados para os trabalhos, processamento e produtos agropecuários relativos a conceitos básicos na área de processamento de carnes e leite, conservação de produtos de origem animal, métodos de conservação, tecnologia da carne e do leite e seus derivados, legislação do setor.

Assuntos práticos: práticas relacionadas ao processamento e conservação de produtos de origem animal, bem como visitas técnicas a indústrias.

Disciplina: Desenho e Topografia

Tem como objetivos conhecer as referências espaciais e normas técnicas empregadas em levantamentos topográficos, assim como softwares empregados na execução de desenhos topográficos e os principais equipamentos topográficos. Busca o estudo de conceitos e aplicações voltados para o sistema de posicionamento global (GPS), volumetria-terraplanagem; levantamento e desenho topográfico, uso de equipamentos topográficos.

Assuntos práticos: cálculo de volume de corte e/ou aterros, compactação, empolamento, execução de levantamento topográfico.

Disciplina: Construções e Instalações Rurais

Entre os objetivos da disciplina estão a aquisição de habilidades e conhecimentos para interpretar e representar graficamente projetos e benfeitorias destinados a atividades agrícolas. Prevê o planejamento e o projeto de edificações para sistemas zootécnicos, agroindustriais, agrícolas e complementares. Planejamento de residências rurais e agrovilas.

Assuntos práticos: trabalhos de campo para identificação de problemas no meio rural.

Disciplina: Agricultura Regional

Tem por objetivos o estudo e a compreensão dos fundamentos teóricos e as aplicações das ciências do cultivo das culturas regionais.

Disciplina: Administração de Empresas Rurais

Busca oferecer ao aluno entendimento sobre uma propriedade rural e sua legislação, permitindo que o mesmo tenha capacidade de administrar uma propriedade rural.

Disciplina: Introdução à Agricultura

Entre os conteúdos abordados estão o estudo do solo e nutrição das plantas, formação dos solos, propriedades físicas e químicas dos solos, calagem e adubação, conservação do solo, manejos culturais.

Disciplina: Zootecnia Regional

Estudo das origens e das principais raças de animais de grande porte, limpeza e desinfecção de instalações, alimentação e manejo, armazenamento de rações, sistema de produção, exigências nutricionais, cálculo de ração e principais doenças.

Disciplina: Zootecnia Geral

Estudo que contempla animais de médio porte, programas reprodutivos, inseminação artificial, índice de produtividade, sistema digestivo, alimentos e alimentações, aditivos alimentares, doenças.

Disciplina: Irrigação e Drenagem

Conceitos e aplicações voltados para métodos de irrigação, conhecimento e fatores de irrigação como clima, solo, água, a topografia do solo e a cultura a ser irrigada, principais sistemas de irrigação, vazão e cálculo de vazão de córregos.

Disciplina: Irrigação e Drenagem – 3º ano

Conceitos e aplicações voltados para métodos de irrigação, descrever os principais métodos, desenvolver cálculos dos diversos sistemas, conhecer culturas e suas necessidades hídricas, custos de irrigação, planejamento de um projeto de irrigação, métodos de drenagem e sua execução.

Disciplina: Administração das Empresas Rurais

Agricultura no mundo moderno, a questão agrária brasileira, gestão nas propriedades agrícolas, a unidade de produção rural, legislação agrária brasileira, a função social da propriedade agrícola, cooperativismo e associativismo rural.

Disciplina: Informática

Estudo de conceitos e aplicações voltados para as tecnologias de informação e o uso da mesma no campo, passando pela contribuição dos aplicativos no cotidiano do agronegócio.