

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
BOA VISTA/RR**

BOA VISTA/RR
2018

EDINEIDE RODRIGUES DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
BOA VISTA/RR**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Bortolon de Matos.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems-Marcondes.

BOA VISTA/RR

2018

Copyright © 2018 by Edineide Rodrigues dos Santos

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e SANTOS, Edineide Rodrigues dos.
A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no município de Boa Vista, RR. / Edineide Rodrigues dos Santos. – Boa Vista (RR): UERR, 2018.
188 f. : il. 30 cm.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos e coorientação da Prof^a. Dr^a. Maria Edith Romano Siems Marcondes.
Inclui apêndices.

1. Acessibilidade 2. Atendimento educacional especializado 3. Formação de professores 4. Educação do campo 5. Pedagogia histórico crítica I. Matos, Maristela Bortolon de (orient.) II. Marcondes, Maria Edith Romano Siems (co-orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR V. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2018.06 CDD – 370.19346098114 (19. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDINEIDE RODRIGUES DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Orientador IFRR

Profa. Dra. CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI
Membro Titular UERR

Prof. Dr. ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Membro Titular UFES

BOA VISTA/RR
2018

Dedico este trabalho a Deus, em primeiro
lugar!

À minha orientadora Maristela Bortolon de Matos e, em especial, à minha
orientadora/coorientadora Maria Edith Romano Siems-Marcondes.

A toda a minha família, especialmente a meu esposo e filhos.

Às minhas amigas eternas.

Aos professores que atuam na Educação Especial no contexto da Educação do
Campo.

Aos professores das escolas públicas do Brasil, particularmente aos de
Roraima

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer nos momentos mais difíceis desta desafiadora caminhada, por me dar sabedoria, força e fé em cada etapa desta pesquisa e por permitir que ao longo deste processo de formação eu tivesse professores competentes, responsáveis e comprometidos com a escolarização de alunos, com seus saberes, conhecimentos, anseios e necessidades.

Às orientadoras Maristela Bortolon de Matos e Maria Edith Romano Siems-Marcondes, pelo ensino, disponibilidade, atenção, apoio, conselhos, amizade e principalmente pelas excelentes orientações na elaboração desta dissertação.

À Secretaria de Estado de Educação de Roraima (SEED/RR), em especial ao secretário em exercício no período da pesquisa, professor doutor José Gomes da Silva, pelo apoio, empatia e compreensão.

Aos gestores das escolas E1 e E2, pelo apoio e autorização de pesquisa, particularmente aos professores participantes desta pesquisa, por aceitarem o convite e pela disponibilidade.

À professora Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, pela disponibilidade, atenção, sugestões, pelas excelentes correções no trabalho apresentado à banca de qualificação e por sua compreensão.

À professora Carmem Véra Nunes Spotti, pelo ensino, apoio, compreensão, sugestões e correções na banca de qualificação e defesa.

Ao professor Alexandro Braga Vieira, pela disponibilidade e gentileza em aceitar participar da banca de defesa, por suas sugestões e correções.

Ao professor Sérgio Luiz Lopes, pelo ensino, apoio, disponibilidade, atenção, pelo respeito e por suas excelentes sugestões para a melhoria deste estudo.

À professora Alessandra Peternella, pelo ensino, atenção, compreensão e apoio durante o curso de mestrado.

Ao professor Evandro Ghedin, pelo ensino, pelos saberes socializados, pelas orientações e correções no projeto de pesquisa.

À professora de Língua Portuguesa Cleide Salme, pelo excelente trabalho de revisão, pela compreensão, gentileza e empatia.

Às professoras Stela Aparecida Damas da Silveira, Alessandra Oliveira, Maristela Araújo Costa Pereira e Aminadabe Silva Sousa, pela compreensão, empatia, confiança e apoio na etapa final do mestrado.

Ao meu esposo, Jordão Garcia Madureira, pela compreensão, paciência, apoio e principalmente por cuidar dos nossos bebês, Jonas e Jhony, ao longo deste processo.

À minha mãe, Maria Nascimento dos Santos, e ao meu pai, Luiz Rodrigues dos Santos, pelos cuidados, educação e dedicação ao longo do meu processo de escolarização.

À minha amiga e companheira de jornada Gizelly Silva Acquati, pela disponibilidade em me ajudar a cuidar dos meus bebês, pela amizade, carinho e atenção.

Ao meu sobrinho Luiz Junior, pelo apoio e companhia nas idas e vindas até as escolas da Educação do Campo.

Às minhas amigas e irmãs Adélia Sandra Silva de Carvalho e Janaina Kelly da Silva Laranjeira, pela disponibilidade, ajuda e apoio na finalização deste trabalho e, principalmente, pela amizade e carinho.

Aos irmãos da Igreja Adventista do Sétimo Dia do Caimbé (IASC), pelas orações, apoio, carinho, amizade, em especial à minha amiga e irmã Heloane dos Santos Borges.

Às minhas irmãs Eliane Rodrigues dos Santos e Elizane Rodrigues dos Santos, por assumirem a responsabilidade com a minha mãe, me possibilitando a conclusão deste estudo.

Às minhas irmãs Elyssallane Rodrigues Cavalcante, Edileuza Rodrigues dos Santos, Eudes Rodrigues dos Santos, e em especial ao irmão Ezequias Rodrigues dos Santos, por estar lutando pela sua vida e saúde.

Às colegas do curso de mestrado, pelos saberes compartilhados, encaminhados, apoio, carinho e amizade, especialmente à minha amiga e irmã Elizete Guedelha.

À minha amiga de estudos Rízia Maria, pelo apoio, estímulo e amizade.

Às minhas sobrinhas Carla Thaís e Karol, pela ajuda e disponibilidade.

Ao meu cunhado Áureo Castro, pela ajuda e apoio.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

*O coração do homem traça o seu caminho, mas o Senhor
Ihe dirige os passos.*

PROVÉRBIOS 16:9

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar
possibilidades para sua própria produção ou sua construção.
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina
ao aprender.*

FREIRE, 2003, p. 47

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, RR. 2018. 188 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. Os objetivos específicos foram analisar se essas instituições dispunham de acessibilidade e equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, discutir acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nessas instituições e apresentar as especificidades da formação de seus professores na área de Educação Especial, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, com ênfase na pedagogia histórico-crítica, que compuseram o embasamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa. Os procedimentos metodológicos pautaram-se na pesquisa documental, observação e realização de entrevistas com os professores que atuavam com o público-alvo da Educação Especial do Campo das escolas investigadas. Os resultados chamam atenção revelando um crescimento no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nos últimos sete anos e, conforme constatado na investigação, que as escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não apresentavam acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e de transporte para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Foi possível ainda verificar que as escolas pesquisadas não contavam com coordenadores; o AEE realizado não era ofertado em conformidade com a legislação; a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não se mostrava adequada para o AEE; a maioria dos professores não tinha formação na área de Educação Especial, como preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mas todos tinham formação em nível superior. A pesquisa também revelou que a maioria dos professores que estava atuando nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista almejavam por formação na área de Educação Especial, por condições dignas de trabalho para a ação pedagógica, por acessibilidade arquitetônica, de comunicação, de transporte, por apoio pedagógico para o público-alvo da Educação Especial, para assim propiciarem aos alunos a apropriação do conhecimento. Por fim, os resultados apontaram que pesquisas nas áreas da Educação Especial no contexto da Educação do Campo são reduzidas, o que demonstra a relevância da ampliação de pesquisas com essa temática.

Palavras-chaves: acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; formação de professores; educação do campo; pedagogia histórico-crítica.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. 2018. 188 f. The education of the target audience of Special Education in the state schools of the Field Education in the municipality of Boa Vista/RR. Dissertation – Master's in Education – State University of Roraima and Federal Institute of Roraima, Boa Vista, 2018.

ABSTRAT

The research sought to understand the education of the target audience of Special Education in the state primary and secondary schools of the Field Education in the municipality of Boa Vista/RR. The specific objectives were to analyze if these institutions had accessibility and equipments, furniture and didactic-pedagogical materials for the process of schooling of the target audience of the Special Education, to discuss about the Specialized Educational Assistance (SEA) offered in these institutions and to present the specificities of the training of their teachers in the area of Special Education, under the theoretical-methodological contribution of historical-dialectical materialism, with emphasis on historical-critical pedagogy, which formed the theoretical basis for the development of this research. The methodological procedures were based on documentary research, observation and interviews with teachers who worked with the target audience of the Special Education of the Field of the schools investigated. The results are noteworthy, revealing a growth in the number of Special Education target enrollments in the last seven years and, as found in the research, that the state schools of the Field Education in the municipality of Boa Vista did not have architectural, communication and transportation for the process of schooling of the target audience of Special Education. It was also possible to verify that the schools surveyed did not have coordinators; the SEA carried out was not offered in accordance with the legislation; the Multifunctional Resource Classroom (MRC) was not adequate for SEA; most of the teachers did not have special education training, such as the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) and the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education, but all had a higher education level. The research also revealed that most of the teachers who were working in the state primary and secondary schools of the Field Education in the municipality of Boa Vista aimed for training in the area of Special Education, due to decent working conditions for pedagogical action, accessibility architectural, communication, transportation, and pedagogical support to the target audience of Special Education, in order to provide students with the appropriation of knowledge. Finally, the results indicated that research in the areas of Special Education in the context of Field Education is reduced, which demonstrates the relevance of the expansion of research with this theme.

Keywords: accessibility; Specialized Educational Assistance; teacher training; Field Education; historical-critical pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADAHS	Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação
CAP-DV/RR	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Roraima
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS/RR	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdes Princesa Isabel
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Centro Estadual de Estimulação Precoce
CEEQUO	Centro Estadual de Equoterapia “Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro”
CEFRR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CERDIC	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DEE	Divisão de Educação Especial
DGI	Divisão de Gestão do Interior

E1	Escola 1
E2	Escola 2
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
GFPEC	Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo”
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamim Constant
IESP	Instituto Educacional São Paulo
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAP1	Professor de Apoio Permanente 1
PAP2	Professor de Apoio Permanente 2
PAP3	Professor de Apoio Permanente 3
PAP4	Professor de Apoio 4
PAP5	Professor de Apoio Permanente 5
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PEF1	Professor de Educação Física 1
PEF2	Professor de Educação Física 2
PLP1	Professor de Língua Portuguesa 1
PLP2	Professor de Língua Portuguesa 2
PM1	Professor de Matemática 1
PM2	Professor de Matemática 2
PM3	Professor de Matemática 3
PNE	Plano Nacional de Educação

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSRM1	Professor da Sala de Recursos Multifuncional 1
PSRM2	Professor da Sala de Recursos Multifuncional 2
PSRM3	Professor da Sala de Recursos Multifuncional 3
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEED/RR	Secretaria de Estado de Educação de Roraima
SESI	Serviço Social da Indústria
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPAP	Universidad Politécnica y Artística del Paraguay

LISTA DAS TABELAS

- Tabela 1.** Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural do Brasil, em rede estadual60
- Tabela 2.** Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural de Roraima, em rede estadual61
- Tabela 3.** Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural de Boa Vista, em rede estadual62
- Tabela 4.** Número de matrículas dos alunos das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista (E1 e E2) – de 2011 a 201763

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	25
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	25
1.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	25
1.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS BASES LEGAIS.....	34
1.2.1. ACESSIBILIDADE E RECURSOS	43
1.2.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	47
1.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	50
1.4 AS MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 2011 A 2017 – CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	59
1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA.....	64
CAPÍTULO 2	74
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	74
2.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	74
2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	80
2.3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	81
CAPÍTULO 3	85
3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	85
3.1. A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	85
3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	87
3.3. A ESCOLARIZAÇÃO SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	88
CAPÍTULO 4	96
4. METODOLOGIA.....	96
4.1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	96

4.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	100
4.3. ETAPAS DA PESQUISA.....	102
CAPÍTULO 5.....	104
5. DESCRIÇÃO, ANÁLISES E RESULTADOS.....	104
5.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	104
5.2. DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	112
5.2.1. ACESSIBILIDADES: CONDIÇÕES MATERIAIS DAS ESCOLAS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	113
5.2.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E DO SERVIÇO DE APOIO PERMANENTE	124
5.2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	141
5.2.3.1. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CARATERIZADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES	180

INTRODUÇÃO

A minha experiência com o público-alvo da Educação Especial iniciou-se no estágio docência, desenvolvido no ano de 2000, quando concluí o curso de magistério em Educação Física, então ofertado pela antiga Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR), hoje Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima (IFRR). O estágio docência teve carga horária de 420 horas e foi ministrado na educação infantil e no ensino fundamental I, tendo sido realizado em duas escolas estaduais no município de Boa Vista/RR, período em que também tive minhas primeiras experiências como docente na área de Educação Física.¹

No ano seguinte, 2001, fui contratada para trabalhar na rede estadual de ensino em uma escola que contava com classes de educação infantil e ensino fundamental. No mesmo ano fui remanejada para a Escola Estadual Idarlene Severino da Silva, também voltada para o ensino fundamental. Atuei nessa instituição como professora de Educação Física no período de 2001 a 2016. E foi durante esses quinze anos de docência que tive a oportunidade de vivenciar e atuar com o público-alvo da Educação Especial.

Destaco que desde o ano 2000 tive em minha sala de aula estudantes público-alvo da Educação Especial e que, apesar das condições materiais em que se apresentava a escola na qual eu atuava, sempre procurei estratégias para facilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem desse público nas aulas de Educação Física. Acredito que esse componente curricular propicia aos alunos a convivência, a cooperação, a socialização, o respeito mútuo e a aprendizagem, promovendo a apropriação do saber.

Em 2006, comecei a trabalhar na rede municipal de ensino de Boa Vista como pedagoga. Assim, no período de 2006 a 2016 atuei em sala de aula regular na educação infantil, ensino fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como coordenadora de laboratório de informática, na coordenação de projetos na área de Educação Física.

¹ Na introdução deste trabalho, o uso da primeira pessoa do singular se faz necessário na construção de minha trajetória na Educação, revelando vivências particulares. No entanto, também farei uso da impessoalidade ao longo da escrita, uma vez que busco trazer as várias vozes que se entrelaçam e constroem o presente texto, em uma tentativa de me posicionar com o aporte teórico.

De agosto a dezembro de 2010 idealizei, desenvolvi e coordenei na Escola Estadual Idarlene Severino da Silva o projeto “Eu e você na inclusão”, que surgiu mediante a constatação do público presente na escola, caracterizados como negros, índios, pardos, brancos e o público-alvo da Educação Especial, especificamente os estudantes caracterizados com deficiência física, deficiência múltipla, visual, auditiva e intelectual. Com o projeto, a escola participou do concurso “Construindo a nação” do Serviço Social da Indústria (SESI) e foi premiada com o terceiro lugar.

O destaque para o projeto “Eu e você na inclusão” é em virtude de ter sido ele uma experiência que aumentou meu interesse e apreço pela Educação Especial, pois durante a sua realização tive a oportunidade de vivenciar na prática alguns dos conhecimentos adquiridos durante minha graduação em Pedagogia (2008), em seguida na graduação em Educação Física (2009) e na especialização em Educação Especial (2009), o que impulsionou meu desejo de contribuir para a aprendizagem desses alunos.

Outro fator relevante para meu interesse pela Educação Especial foi durante a minha segunda graduação, esta em Educação Física, ofertada pelo IFRR, quando tive um módulo destinado a essa modalidade de educação e me chamou atenção uma disciplina voltada para a leitura e a escrita braile, então ministrada pela doutora Maristela Bortolon de Matos. A apropriação do conhecimento sobre o braile aumentou ainda mais meu interesse pela Educação Especial, pois ao mesmo tempo em que eu aprendia, procurava praticar com o aluno caracterizado com deficiência visual (cegueira total).

Ao ter acesso aos conhecimentos teóricos, resolvi vivenciá-los na prática, realizando o estágio dessa graduação no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Roraima (CAP-DV/RR). O objetivo foi ter uma experiência maior com as pessoas caracterizadas com deficiência visual e ao mesmo tempo proporcionar aos estudantes e usuários do CAP-DV/RR a oportunidade de vivenciar as atividades específicas da disciplina de Educação Física, uma vez que essa instituição não ofertava a seus frequentadores atividades físicas, de recreação ou lazer.

Destaco ainda que no período de 2010 a 2013 fiz o curso de mestrado em Ciências da Educação na Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP), *campus* Ciudad del Este. A minha dissertação nesse mestrado

objetivou analisar a realidade da inclusão do aluno cego nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental nas escolas estaduais da zona urbana no município de Boa Vista, estudo que me estimulou a realizar leituras na área de Educação Especial, inclusive em relação à deficiência visual, considerando que na época eu tinha vivência com três alunos cegos.

No ano de 2016 ingressei no curso de mestrado acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) com o projeto intitulado “A prática do professor da Educação do Campo em relação à interculturalidade presente no currículo escolar”, mas por volta do final do primeiro semestre de 2016 fui informada de que a professora doutora Maria Edith Romano Siems-Marcondes iria fazer parte do grupo de orientadores do curso, quando então decidi procurá-la e expor minha pretensão em desenvolver pesquisa na área de Educação Especial no contexto da Educação do Campo, caso ela aceitasse ser minha orientadora, o que ela prontamente aceitou. A partir daí, segui em busca de sistematizar um novo projeto, que resultou nesta dissertação.

Porém, ainda durante o ano de 2016, houve algumas mudanças no desenvolvimento do mestrado acadêmico em Educação da UERR, o que impossibilitou a professora Maria Edith Romano Siems-Marcondes de continuar como orientadora. Diante da situação, procurei a professora doutora Maristela Bortolon de Matos para assumir a orientação. Assim, a professora Maria Edith Romano Siems-Marcondes ficou como minha coorientadora.

Mudar de orientador no decorrer de um processo nem sempre é considerado positivo para o andamento de uma pesquisa, mas aponto que ter a professora Maristela Bortolon de Matos como orientadora e poder permanecer com as coorientações da professora Maria Edith Romano Siems-Marcondes foi muito proveitoso para o desenvolvimento deste estudo.

Nessa trajetória, entre estudos e vivências, considerei importante dialogar com meus pares, o que me fez participar do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo” (GFPEC), coordenado pelo professor doutor Sergio Luiz Lopes, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Atualmente atuo no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), no Núcleo Pedagógico, como formadora e

apoio pedagógico, e na rede municipal como professora da Educação Infantil no 1º período.

Investigar a Educação Especial no contexto da Educação do Campo é um trabalho desafiador, pois ambas as modalidades são marcadas pela exclusão, marginalizadas, consideradas em segundo plano no que concerne à escolarização dos alunos, uma vez que seu público-alvo é rotulado como sendo pessoas incapazes de aprender e de se desenvolver.

No entanto, existem outras razões que justificam o estudo dessa temática, como o entendimento de ser necessário que ocorram mudanças nas escolas da Educação do Campo para que se tenha a oferta da escolarização do público-alvo da Educação Especial. Outro motivo é a relevância que a Educação Especial e a Educação do Campo vêm ganhando desde a década de 1990, fato que pôde ser verificado pela existência de alguns poucos trabalhos voltados para a interface da Educação Especial na Educação do Campo no período de 2011 a 2018, entre os quais podem ser citados: Marcoccia (2011), Caiado e Meletti (2011), Souza (2012), Sá e Bruno (2012), Gonçalves (2014), Palma (2016), Nozu e Bruno (2017), Palma e Carneiro (2018). Apesar dessas pesquisas, pode-se afirmar que a produção acadêmica ainda é considerada tímida e que há muito a ser debatido e investigado acerca do assunto Educação Especial na Educação do Campo.

O meu questionamento envolvendo o assunto surgiu a partir de reflexões e indagações sobre a realidade dessas escolas, que me fizeram pensar nas seguintes indagações: “As escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista dispõem de acessibilidade para permitir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial? Há Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas escolas? Se há, como é realizado? Os professores possuem cursos, formação na área de Educação Especial para atender o público-alvo?” Com essas inquietações, busquei um aprofundamento teórico relacionado à temática e percebi a necessidade da realização de pesquisa sobre a escolarização do público-alvo da Educação Especial no contexto da Educação do Campo.

Após essas leituras, busquei informações na Secretaria de Estado de Educação de Roraima (SEED/RR), para averiguar o quantitativo de escolas no estado, na capital e especificamente as de Educação do Campo no município

de Boa Vista, quando pude constatar a existência de apenas três escolas estaduais da Educação do Campo no referido município. No entanto, decidi realizar a pesquisa apenas em duas delas, que foram definidas neste estudo como E1 e E2.

A seleção das escolas se justifica considerando que ambas ofertavam ensino fundamental e médio, por apresentarem características similares, tais como localização (próximas da zona urbana), por seus sujeitos, suas peculiaridades e suas contradições.

Nessa reflexão, é importante considerar que a proposta de um currículo escolar que contemple a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial evidencia as reais necessidades das escolas da Educação do Campo, e isso exige dos sistemas de ensino, do Estado e da escola a reelaboração de propostas, de projetos, de planos de ensino, pois assim poderão existir maiores possibilidades para a construção de um currículo que atenda às efetivas necessidades dos alunos.

Pensar em uma prática que contemple as necessidades dos estudantes exige que o professor da Educação do Campo respeite as diferenças, sejam elas culturais, físicas, étnicas ou raciais. Exige ainda uma postura ética, compromissada e responsável com a aquisição do conhecimento proposto ao aluno.

Nessa esteira de pensamento, o propósito deste estudo foi compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista, o que envolveu duas escolas, então denominadas E1 e E2. Para alcançar tal objetivo foram traçadas as seguintes diretrizes:

- analisar se as escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista dispunham de acessibilidade, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial;
- discutir como ocorria o AEE nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista;

- apresentar as especificidades da formação dos professores das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista na área da Educação Especial.

As escolas da Educação do Campo dificilmente são pensadas e analisadas considerando seu contexto cultural, uma vez que historicamente elas foram criadas com base no modelo de educação definido para a cidade, para a zona urbana, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Outro fator que é imposto a essas escolas é o currículo escolar descontextualizado, que desconsidera as diversas culturas presentes na Educação do Campo.

A Educação Especial e a Educação do Campo apresentaram ao longo de sua trajetória um histórico de exclusão, de discriminação, pois a Educação do Campo sempre foi deixada em segundo plano (LEITE, 1999). Importante destacar também que há uma desvalorização do público-alvo da Educação Especial, pois, de acordo com Jannuzzi (2004), os alunos são considerados incapazes de se desenvolver, de aprender. Leite (1999) afirma que as pessoas do campo são caracterizadas como indivíduos incapazes, que não carecem de estudos, destinados apenas ao trabalho braçal, à mera produção.

Diante desse pensamento, primeiramente realizei a revisão da literatura para aprofundar o entendimento de como esse tema estava sendo tratado em produções científicas. O levantamento foi feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na página virtual de registros das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; na *Revista Brasileira de Educação Especial*, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), e na *Revista de Educação Especial*, da Universidade de Santa Maria, pois estes são periódicos de referência na área de Educação Especial.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro discute sobre a Educação Especial no Brasil, apresentando um breve histórico da Educação Especial, com destaque para o serviço de AEE, a acessibilidade, as bases legais da Educação Especial, as matrículas do público-alvo da Educação Especial segundo o censo escolar no período de 2011 a 2017, a Educação

Especial no contexto da Educação do Campo segundo a produção acadêmica e a Educação Especial em Roraima.

O segundo capítulo retrata a Educação do Campo com relevância para a Educação no Campo no Brasil, suas bases legais e a formação dos professores da Educação do Campo. Destacaram-se o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, eventos que contribuíram para a evolução da Educação do Campo.

O terceiro capítulo trata da pedagogia histórico-crítica com base no pensamento de Dermeval Saviani. Aqui a abordagem traz a história da pedagogia histórico-crítica, sua contextualização teórica e escolarização.

O quarto capítulo refere-se à metodologia empreendida na pesquisa, apresentando o caminho percorrido para o seu desenvolvimento, tais como procedimentos, aspectos éticos da pesquisa, abordando os seus objetivos.

O quinto e último capítulo apresenta a descrição da pesquisa, análises e resultados, visando dar respostas aos objetivos propostos no estudo. Nessa lógica, destacam-se as seguintes categorias: acessibilidade, condições materiais das escolas para o acesso e a permanência dos alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla (intelectual e física) e síndrome de Rett; o AEE: as ações pedagógicas dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de professores de apoio permanentes e a formação dos professores da Educação do Campo diante da escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla (intelectual e física) e síndrome de Rett nas escolas estaduais no município de Boa Vista, relacionando-as com os objetivos específicos trabalhados ao longo da pesquisa e aos dados que emergiram do trabalho de campo.

Para tanto, este estudo justifica-se por entender quão relevante e necessário é estudar a temática Educação Especial na Educação do Campo, uma vez que essa modalidade está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e em outros documentos nacionais, por ser um direito das pessoas que vivem e estudam no campo, por ser um tema pouco abordado no meio científico. Assim, acredita-se que quanto maior o número de pesquisadores voltados para essa temática maiores serão

as oportunidades de escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo.

CAPÍTULO 1

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo discute sobre a Educação Especial no Brasil apresentando um breve histórico do seu desenvolvimento, retratando suas concepções, enfatizando acerca dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da acessibilidade, abordando as bases legais da Educação Especial mediante leis, políticas públicas, decretos, resoluções e outros documentos nacionais referentes aos direitos do público-alvo da Educação Especial e da Educação Especial na Educação do Campo, segundo a produção acadêmica. Também discute sobre a efetivação de matrículas do público-alvo da Educação Especial no período de 2011 a 2017, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica no Brasil, em Roraima e em Boa Vista, com uma breve abordagem da Educação Especial em Roraima.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para Jannuzzi (2004), compreender o passado nem sempre nos fará entender o presente, tão pouco nos mostrará como ele deveria ter sido. Compreender o passado apenas nos mostra como ocorreram determinados processos. Nesse sentido, pretende-se com esse breve histórico apresentar o desenrolar da Educação Especial no Brasil, com ênfase nos serviços de atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência.

Assim, resolveu-se descrever sobre o histórico da Educação Especial no Brasil com base nos estudos de Jannuzzi (2004), Mazzotta (2003), Bueno (2004, 2011). O período destacado aqui será de 1854 a 1956, pois é um momento que dá ênfase aos serviços de atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência. De acordo com Mazzotta (2003), esse foi o período das iniciativas oficiais e particulares isoladas.

Jannuzzi (2004) destaca que até a década de 1930 a educação das pessoas caracterizadas com deficiência tinha o foco voltado para a deficiência, para a lesão, havendo uma descrença em relação às possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas, por serem consideradas incapazes de

aprender. A autora ressalta que esses sujeitos eram abandonados às intempéries, rejeitados pela sociedade, sendo os casos considerados típicos indesejados também pela família e conduzidos para as Santas Casas.

As Santas Casas existiam desde o século XVI e, em seu papel de acolher não só os deficientes, mas também aqueles rejeitados pelas famílias, instruíam as pessoas ali abandonadas consideradas normais para posteriormente atuarem como professores até mesmo em outras instâncias (JANNUZZI, 2004).

Na compreensão de Jannuzzi (2004), há três concepções na área de Educação Especial: a que enfatiza as manifestações orgânicas da deficiência; a que tem como foco principal o contexto, e a educação passa a ser uma preparação para ele (economia da educação ou teoria do capital humano); e a concepção que considera os dois lados da questão, ou seja, entende a educação como intermediária, mediação, que é ferramenta para a transformação do contexto, denominada educação como mediação. Vejamos então a descrição de cada uma delas de forma sucinta.

A concepção com ênfase na manifestação orgânica da deficiência procura capacitar o indivíduo para viver na sociedade, apresentando duas denominações: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A concepção médico-pedagógica enfatiza as causas físicas, neurológicas e intelectuais, buscando justificá-las mediante teorias de aprendizagem, o que se evidencia com a vinda de Helena Antipoff para o Brasil, em 1930. Nessa concepção, a deficiência intelectual é estritamente relacionada ao coeficiente intelectual, ao rendimento escolar. Interessa destacar que nessa idealização o marco da Educação Especial foram as instituições especializadas (JANNUZZI, 2004).

Já a psicopedagógica, também evidenciada na década de 1930, teve grande influência na educação, inclusive em relação às pessoas caracterizadas com deficiência. Nesse período, essa vertente teve grande ênfase no movimento conhecido como Escola Nova (JANNUZZI, 2004).

Em contrapartida, a concepção da economia da educação ou teoria do capital humano estabelece uma “[...] conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 10). No entanto, de um lado enfatiza a educação como preparação para o contexto, de outro, considera a

educação como a única responsável por ele, ou seja, a redentora. Aqui é incluída a integração e a inclusão.

Essa concepção, considerada fruto de nossa reorganização ideológica, busca “[...] vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país [...] formar o aluno para os postos de trabalho existentes [...]. A educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 13). Nela, valoriza-se o treinamento em habilidades específicas.

Tendo esse pensamento como base, o atendimento nas instituições especializadas dava ênfase às oficinas. Jannuzzi (2004, p. 15) destaca que “[...] nos primórdios dessas instituições com alguma preocupação educacional, o ressaltado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente”.

Evidencia-se que nessa corrente o foco é a integração ou a normalização – *mainstreaming* –, esta centrada no pedagógico. Mais tarde, porém, foi considerada equivocada, pois era voltada para a normalização das pessoas caracterizadas com deficiências, ou seja, o que se pregava era a modificação do indivíduo, e não do ambiente. Além da integração, essa concepção também era centrada na inclusão, considerada um avanço para a escolarização do público-alvo da Educação Especial. “A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 20-21).

No entanto, sabe-se que a escola não dá conta de propiciar a tão idealizada inclusão, pois isso requer uma reestruturação nos sistemas de ensino, nas escolas, nas condições de trabalho dos professores, na ação pedagógica dos docentes, entre outros. Também, o Estado minimiza sua atuação, deixando de cumprir suas obrigações, pois não oferece às instituições de ensino uma estrutura básica para que estas promovam o processo de escolarização de forma digna e justa ao público-alvo da Educação Especial.

Aqui o foco será na terceira concepção, a abordagem da Educação como mediação. Para Jannuzzi (2004), a concepção de ação entendida como mediação surgiu por volta do final da década de 1980 e repercute na área de Educação Especial até os dias atuais. A autora fundamenta-se em teóricos da área, evidenciando a educação como parte da organização social. Contudo, na educação regular a mediação teve início a partir de 1980, sendo abordada no

meio acadêmico com professores e alunos da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Importante mencionar que entres esses professores estava o educador Dermeval Saviani.

A concepção que entende a “educação como mediação” deixa claro o direito do indivíduo à socialização e que os métodos e as técnicas são considerados possibilidades para aquisição do conhecimento e para o exercício da cidadania (JANNUZZI, 2004).

É fundamental ressaltar que este estudo, por utilizar-se do método filosófico denominado materialismo histórico-dialético e apoiar-se nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, assemelha-se com a concepção que considera a “educação como mediação”.

Outro fator que merece destaque na história da Educação Especial é a criação de instituições voltadas para o seu público-alvo, entre as quais podem ser citados os institutos especializados, a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras.

Assim, para a melhor compreensão acerca de como era realizado um atendimento especializado, resolveu-se descrever de forma sucinta sobre algumas das instituições de ensino responsáveis pelo atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência visual, auditiva, física e deficiência mental (atualmente denominada deficiência intelectual). Porém o destaque será a deficiência intelectual e física, por ambas terem sido evidenciadas nas escolas pesquisadas.

A Educação Especial tem como marcos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje denominado Instituto Benjamim Constant – IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (BUENO, 2004). Mazzota (2003) destaca como importante a implantação das instituições voltadas para o atendimento das pessoas caracterizadas com deficiência visual, auditiva, física e intelectual.

Mazzota (2003) afirma que o atendimento destinado às pessoas caracterizadas com deficiência visual era realizado por três instituições: o IBC, o Instituto de Cegos Padre Chico e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB). Já na área de deficiência auditiva havia três instituições: o Instituto Santa Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo (IESP).

Em 1942, o IBC editou em braile a *Revista para Cegos*; logo depois, em 1943, instalou a imprensa braile com o intuito de atender principalmente os alunos do instituto. Em 1946, o curso ginásial foi comparado ao ginásio de ensino comum, o que permitiu, em 1950, o ensino integrado em colégio comum. Porém, em 1949, além dos serviços oferecidos aos alunos, a imprensa começou a distribuir livros às pessoas cegas (MAZZOTTA, 2003).

O IBC, com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática para Cegos. E, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), o instituto desenvolveu cursos no período de 1951 a 1973 (MAZZOTA, 2003).

Em 27 de maio de 1928, na cidade de São Paulo, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, escola residencial voltada para o atendimento de crianças com deficiência visual. O instituto contou com o professor cego Mauro Montagna para a realização de suas primeiras atividades pedagógicas e, posteriormente, para o ensino de braile com o professor Alfredo Chatagnier. Essa instituição atendeu em regime de internato, semi-internato e externato com o ensino de 1º grau (MAZZOTTA, 2003).

Já a FLCB foi instalada em São Paulo em 11 de março de 1946, inicialmente com o objetivo de “[...] distribuir livros impressos em sistema braile [...]” (MAZZOTA, 2003, p. 34). Essa fundação era particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional, sua finalidade era a “[...] integração do deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente e produtiva [...]” (MAZZOTA, 2003, p. 35).

Em relação ao atendimento voltado para a pessoa caracterizada com deficiência auditiva, contava-se com os serviços de três instituições: o Instituto Santa Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e o IESP (MAZZOTA, 2003).

O Instituto Santa Terezinha foi fundado em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas, São Paulo. O ensino era voltado para o atendimento de pessoas caracterizadas com deficiência auditiva/surdez. Funcionou em regime de internato para meninas até 1970 e no mesmo ano passou a funcionar em regime de externato e atender meninos e meninas com deficiência auditiva. Considerado uma “[...] instituição especializada de elevada conceituação, o

Instituto oferecia o ensino de 1º grau, atendimento médico, fonoaudiólogo, psicológico e social” (MAZZOTTA, 2003, p. 37).

O atendimento voltado para as pessoas caracterizadas com deficiência auditiva contou também com a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, instituída em São Paulo em 1951 e, em 1952, denominada Núcleo Educacional para Crianças Surdas. (MAZZOTTA, 2003).

Outra importante instituição foi o IESP, fundado em 18 de outubro de 1954, em São Paulo. Era especializado no ensino de crianças com deficiência auditiva, tendo suas atividades efetivamente iniciadas em 1955. Esse instituto atendia inicialmente cinco crianças entre 5 e 7 anos, com professores de formação em Curso Normal, sendo alguns deles também pais de alunos (MAZZOTTA, 2003).

Em 1969 o IESP foi doado para a Fundação São Paulo e começou a atender em regime de clínica, voltando seu atendimento para crianças e adultos que apresentassem distúrbios de comunicação. Com isso passou a ser subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação (CERDIC), hoje Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) (MAZZOTTA, 2003).

Já para o atendimento destinado às pessoas caracterizadas com deficiência física, havia os serviços de três instituições: a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, o Lar Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (MAZZOTTA, 2003).

A Santa Casa de Misericórdia em São Paulo iniciou o atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência física em 1931, com a professora Carmem Itália Sigliano, que passou praticamente todos os seus anos de docência ali atuando. É válido comentar que, “[...] tecnicamente, tais classes funcionam todas como classes hospitalares ou, ainda, configurando modalidade ensino hospitalar [...]” (MAZZOTTA, 2003, p. 39).

O Lar Escola São Francisco foi fundado em 1º de junho de 1943, sediado em São Paulo, capital, considerado uma instituição especializada relevante na reabilitação de pessoas caracterizadas com deficiência física. Em 1950 tornou-se membro da International Society of Cripples, hoje denominada International Society for Rehabilitation of Disabled (MAZZOTTA, 2003).

As pessoas com deficiência física podiam contar com a AACD, que foi fundada em 14 de setembro de 1950. Instituição de caráter particular, especializada no atendimento às pessoas com deficiência física, especificamente pessoas com paralisia cerebral e com problemas ortopédicos (MAZZOTTA, 2003).

Enfim, o atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência mental era realizado por seis instituições: o Instituto Pestalozzi de Canoas, Rio Grande do Sul, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, a APAE do Rio de Janeiro e a APAE de São Paulo (MAZZOTTA, 2003).

O Instituto Pestalozzi de Canoas foi criado em 1926, em Porto Alegre, responsável por introduzir no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias, porém, em 1927, foi transferido para Canoas/RS, onde funcionava como internato, sendo um instituto especializado no atendimento às pessoas caracterizadas com deficiência mental. “O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais” (MAZZOTTA, 2003, p. 42).

O Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, criado em 5 de abril de 1935, em Belo Horizonte, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, também voltado para a área de deficiência intelectual, desenvolvia trabalhos artesanais, oficinas e cursos para o serviço especializado (MAZZOTTA, 2003).

A Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1948, antes denominada Sociedade Pestalozzi do Brasil, utilizava-se das bases psicopedagógicas propostas por Helena Antipoff (MAZZOTTA, 2003). A instituição era particular e de caráter filantrópico, acolhia e atendia crianças e adolescentes caracterizados com deficiência intelectual. O seu regime de atendimento era de residência, semirresidência, externato e ambulatório (MAZZOTTA, 2003, p. 43).

Já a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em São Paulo em 15 de setembro de 1952, era uma “[...] entidade particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, estadual e municipal” (MAZZOTTA, 2003, p. 44). Importante mencionar que não havia cursos de especialização na área de deficiência intelectual, e por isso a Sociedade Pestalozzi teve a iniciativa de

organizar um curso de especialização para os professores, além de atendimento em classes especiais e oficinas de marcenaria, cerâmica, trabalhos manuais, entre outras atividades.

A primeira APAE foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida foram criadas as seguintes associações: Volta Redonda (RS) (1956), São Lourenço (MG), Goiânia (GO), Niterói (RJ), Jundiaí (SP), João Pessoa (PB), Caxias do Sul (RS) (1957), Natal (RN) (1959), Muriaé (MG) (1960), São Paulo (SP) (1961), hoje vinculadas à Federação Nacional das APAEs (MAZZOTTA, 2003).

A APAE de São Paulo foi fundada no dia 4 de abril de 1962, sendo entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos. O seu principal objetivo era “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental [...]” (MAZZOTTA, 2003, p. 47). Em 1981, passou a funcionar como Escola de Educação Especial da APAE de São Paulo. Bueno explica (2004, p. 112-113) que as instituições voltadas para o atendimento das pessoas caracterizadas com deficiência intelectual eram:

[...] as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932), do Brasil (Rio de Janeiro, 1945) do Estado do Rio de Janeiro (Niterói, 1948), além da Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo 1946), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949) [...].

Para esse autor, a institucionalização da Educação Especial representou a assunção pelo Estado da excepcionalidade, no entanto retratou as contradições existentes na história dessa modalidade no Brasil, a sua integração/segregação. O autor afirma que isso reflete:

[...] a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração tendo como base apenas as características peculiares dessa população e o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil. (BUENO, 2004, p. 144)

Assim, a recente criação das primeiras instituições especializadas foram apenas iniciativas isoladas, voltadas para o atendimento de pessoas caracterizadas com deficiência. Porém, pode-se afirmar que desde o período

de 1854 já havia iniciativas oficiais e particulares voltadas para o atendimento nas áreas de deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Os serviços realizados pelas instituições abrangiam não apenas o ensino, mas também questões relacionadas à saúde, pois, além do atendimento educacional, ofereciam atendimento médico, psicológico, fonoaudiólogo, entre outros.

Em seus estudos, Bueno (2004) afirma que a Educação Especial começou a se expandir após a Proclamação da República, com a deficiência intelectual assumindo a primazia da modalidade, pois foram criadas mais institucionalizações, nas quais a preocupação era com a saúde e a educação. Para Bueno (2004, p. 117):

A preocupação com a deficiência mental se instituiu principalmente pela busca de uma maior eficiência dos processos de ensino, que, se por um lado se desenvolveu pela crítica aos procedimentos da escola tradicional, por outro, não colocou em xeque as condições extraescolares, imputando ao aluno ou ao seu meio próximo as causas do fracasso escolar.

Observou-se que o processo de escolarização das pessoas caracterizadas com deficiência intelectual era motivo para justificar o fracasso escolar. Hoje, mesmo diante das descobertas científicas acerca das capacidades que elas guardam, ainda existem educadores, pais e professores que são incrédulos em relação ao desenvolvimento desse público, pois não consideram, ou melhor, ignoram o potencial e as competências que elas possuem.

Importante evidenciar aqui alguns conceitos sobre deficiência, inclusive deficiência intelectual e deficiência múltipla, por ambas terem sido evidenciadas na pesquisa em tela. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera pessoa caracterizada com deficiência:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]. (BRASIL, 2008a)

Já a lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, caracteriza que a pessoa com deficiência é:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Em relação ao conceito de deficiência intelectual, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) a define como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e que, geralmente, se expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas” (AAIDD, 2010).

Já a deficiência múltipla é definida como um “[...] o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social [...]”. Contudo, a deficiência múltipla não é caracterizada pelas somas dessas orientações, mas pelo “[...] nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (BRASIL, 2006).

Neste estudo será utilizado o termo deficiência múltipla para designar os alunos caracterizados com deficiência intelectual e física, os quais compunham o grupo de alunos das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista envolvidas na pesquisa.

O intuito de abordar acerca das concepções e do atendimento especializado nas instituições teve como finalidade apresentar parte do breve histórico da Educação Especial, para assim se compreender os motivos de algumas ações pedagógicas desenvolvidas até hoje no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

1.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS BASES LEGAIS

Pretende-se nesta seção abordar a Educação Especial com algumas bases legais que foram significativas para o seu crescimento enquanto modalidade de educação, entre elas podem ser citadas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a lei n. 10.098/2000 (BRASIL, 2000), que define normas e critérios que visam à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, legitimada no Brasil por meio do decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b), o decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e a lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ressalta-se que existem outras legislações e documentos voltados para o público-alvo da Educação Especial, mas serão evidenciados nesta seção apenas os antes elencados.

A LDBEN n. 9.394/1996, em seu artigo 58º, enfatiza o direito dos educandos no âmbito do ensino regular e define que Educação Especial para efeitos da lei é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Essa mesma lei (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso I, também prevê a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, em seu inciso IX, a “garantia do padrão de qualidade”. Já a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, inciso III, deixa claro que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de a Constituição Federal não usar em seu texto especificamente referência às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entende-se que esse direito também é destinado a elas.

Contudo, as escolas podem ou não ter esse serviço disponível ao público-alvo da Educação Especial, uma vez que a LDBEN e a Constituição Federal não deixam clara a obrigatoriedade do AEE na rede regular de ensino, pois usam o termo “preferencialmente”, e não “obrigatoriamente”. Assim, cabe ao Estado, aos sistemas de ensino, aos professores, aos pais e ao público-alvo da Educação Especial reivindicações para que de fato sejam efetivados os direitos das pessoas caracterizadas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como exemplo de atitude política e de luta, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que destaca em seu artigo 2º, inciso I, que todos devem “[...] gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração [...]” (ONU, 1948, p. 4). O documento objetiva que:

[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 3)

Observou-se que o objetivo da declaração também é contemplado na Constituição Federal, que ressalta em seu artigo 5º que todos são considerados iguais perante a lei, isso implica direito à vida, à liberdade, à igualdade de condições, à segurança e à propriedade. A Constituição Federal (art. 206) deixa claro ainda que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988)

A Constituição deixa claro que todos devem ter condições para estar e permanecer na escola, que devem ter oportunidades de aprender, de expressar seus sentimentos, seu saber. No entanto, pode-se afirmar que esses direitos ainda não estão sendo efetivados, uma vez que as escolas não estão

estruturadas nem adequadas para oferecer ao público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A Declaração de Salamanca de 1994 foi elaborada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Participaram da sua elaboração 92 governos e 25 organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1992. O objetivo da reunião foi promover uma Educação para Todos, sendo examinadas as políticas necessárias para esse fim.

A Declaração de Salamanca estabelece os princípios, a política e as práticas para o público-alvo da Educação Especial e um enquadramento de ações, servindo estes de guias para permitir a inclusão do aluno (UNESCO, 1994). De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola que tem como foco a criança, que é considerada a base da sociedade. Destaca ainda que “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos [...]” (UNESCO, 1994, p. 11).

Os responsáveis pelas medidas de caráter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regularmente reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994, p. 40)

É imperioso que a escola reivindique seus direitos, que gestores, professores, alunos e comunidade escolar questionem quando estes não forem efetivados, pois o espaço escolar precisa apresentar condições adequadas para a atuação pedagógica do professor e para o processo de escolarização dos alunos, inclusive daqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

A Declaração de Salamanca deixa evidente que “[...] a colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam à educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 18). Contudo, é importante frisar que a escolarização não é apenas estar matriculado na escola, fazer parte do quantitativo de alunos ou constar na lista de frequência dos professores, mas de fato ter a possibilidade de apropriar-se de conhecimento, de saberes essenciais para a atuação ativa na sociedade.

Nessa esteira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) enfatiza que o ensino deverá:

[...] garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, assegurando entre outras questões [...] formação de professores para atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...].

Notou-se que a Política Nacional de Educação Especial contempla a acessibilidade, o AEE e a formação de professores, categorias enfatizadas neste estudo. Assim, cabe aos sistemas de ensino, em consequência a escola, adequarem-se para promover ao público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem. Defende-se que é preciso garantir aos alunos:

1. Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
2. Atendimento educacional especializado;
3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
5. Participação da família e da comunidade;
6. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a)

A resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 4º, considera público-alvo da Educação Especial:

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

intelectual, liderança psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a)

O artigo 59 da LDBEN, por sua vez, regula que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (BRASIL, 1996)

Mas será que os sistemas de ensino estão assegurando esses direitos nas escolas, inclusive nas escolas da Educação do Campo? As pesquisas de Maroccia (2011), Gonçalves (2014), Souza (2012) e Sá e Bruno (2012) mostram que não. No entanto, de acordo com o artigo 1º do decreto n. 7.611/2011, o dever do Estado com o público-alvo da Educação Especial será efetivado conforme as seguintes diretrizes:

I. garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II. aprendizado ao longo de toda a vida;

III. não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV. garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V. oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI. adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII. oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII. apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Foi possível notar quão grande é a responsabilidade do Estado com o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Porém, no contexto atual, esse público ainda é excluído de seus direitos, uma vez que na prática algumas dessas diretrizes não são efetivadas, por exemplo: a garantia

de um sistema educacional inclusivo e sem discriminação, no qual os alunos terão igualdade de oportunidades, além das adequações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, da adoção de medidas de apoio especializado, entre outros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva deixa patente que os sistemas de ensino deverão disponibilizar ao público-alvo da Educação Especial: instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia intérprete, monitor ou cuidador de alunos que necessitem de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção (BRASIL, 2008a).

Diante do exposto, considera-se necessário que os sistemas de ensino ofereçam escolas com estrutura organizacional e educacional que possibilitem aos alunos a acessibilidade, a apropriação do saber, a aprendizagem. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, legitimada no Brasil por meio do decreto n. 6.949, de 2009 (BRASIL, 2009b), também normatiza os direitos das pessoas caracterizadas com deficiência, que tem o propósito de

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (BRASIL, 2009b)

O PNE de 2014, aprovado pela lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), também contempla a Educação Especial ao anunciar a Meta 4:

Meta 4. 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.

Notou-se que esse documento deixa alternativas para que o AEE possa ser realizado por instituições públicas ou conveniadas, realidade que é presente nas demais regiões brasileiras e contrária no estado de Roraima.

Entende-se que isso requer a garantia de acesso, permanência e aprendizagem do aluno, o que requer que as escolas tenham equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para a realização de atividades

adequadas às necessidades dos alunos, além de professores com formação para o serviço de AEE tanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto na sala de aula regular.

Apesar das contradições entre a existência e a efetivação das leis brasileiras, é essencial destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi criada com o propósito de “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Assim, seu artigo 8º destaca:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros [...]. (BRASIL, 2015)

No entanto, há outros desafios quando se trata da escolarização do público-alvo da Educação Especial. Kassar (2011, p. 75) salienta:

[...] os desafios da implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos. Estes desafios tornam-se evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc.

Assim, temos que direitos do público-alvo da Educação Especial são contemplados na legislação, que é enfática em afirmar que os alunos caracterizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm direito de ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, que tenha condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, resolveu-se destacar algumas das incumbências do poder público destinadas às pessoas caracterizadas com deficiência, as quais estão contempladas na Lei Brasileira de Inclusão, são elas:

- I. sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II. aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III. pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- IV. planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- V. formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- VI. acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (BRASIL, 2015)

Observou-se que o direito da pessoa caracterizada com deficiência não se restringe somente ao acesso à sala de aula, mas contempla a garantia do AEE, de pesquisas, métodos, do uso da tecnologia assistiva, da formação dos professores e do acesso às atividades e jogos, o que implica o direito de a pessoa com deficiência participar nas aulas de Educação Física – direito este que não foi lembrado nas leis e nos decretos anteriormente citados neste trabalho.

Mantoan (2003, p. 34) afirma que, “[...] mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais”. Ao denunciar esse descaso, a autora pretende destacar que as leis existem, porém não são efetivadas.

Aqui, entende-se que o público-alvo da Educação Especial deve ser respeitado, e uma forma de mostrar esse respeito é promovendo o acesso, a permanência e a oportunidade para que se esses sujeitos se apropriem do conhecimento. Entende-se também que existem muitas descrenças em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas acredita-se que uma mudança é possível, apesar de constituir-se em um grande desafio

educacional. “Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação” (MANTOAN, 2003, p. 35).

1.2.1. ACESSIBILIDADE E RECURSOS

A acessibilidade hoje é compreendida como umas das principais ferramentas no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez que assim os alunos caracterizados com deficiência têm maiores possibilidades de acesso aos espaços da escola, ao transporte, à comunicação, ao conhecimento, às informações, o que permite ao indivíduo condições para o seu desenvolvimento.

A lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação, define em seu artigo 2º que acessibilidade significa:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida [...].

E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência traz em seu artigo 3º, inciso I:

I. Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...]. (BRASIL, 2015)

Apesar de a definição de acessibilidade presente na lei 10.098 e de a Lei Brasileira de Inclusão apresentarem semelhanças, a segunda destaca que a acessibilidade deve ser oferecida inclusive nos sistemas de tecnologias,

prevendo que os serviços e as instalações, sejam elas públicas ou privadas e coletivas, devem possibilitar à pessoa caracterizada com deficiência a condição para a utilização dos espaços, mobiliários e equipamentos de forma segura e autônoma.

A concepção de acessibilidade neste estudo é entendida de forma mais ampla, englobando também a percepção das várias barreiras existentes para o público-alvo em foco. Dessa foram, destaca-se aqui a concepção de barreiras segundo a lei n. 10.098 e a lei n. 13.146. Conforme a lei n. 10.098/2000, as barreiras arquitetônicas urbanísticas são aquelas referentes às vias públicas e espaços de uso público; as barreiras arquitetônicas nas edificações são as que existem no interior dos edifícios públicos e privados; as barreiras arquitetônicas nos transportes, como o próprio nome diz, referem-se aos meios de transportes, e as barreiras nas comunicações são “[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa [...]” (BRASIL, 2000).

Já a lei n. 13.146, em seu artigo 3º, destaca que existem seis barreiras: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

Observou-se que a definição de barreira segundo a lei 13.146 em relação à comunicação apresenta-se de forma mais ampla, pois enfatiza que a atitude ou o comportamento também são considerados uma barreira, uma vez que podem dificultar ou até mesmo impossibilitar a comunicação. Importante mencionar que as barreiras na comunicação englobam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é essencial sua oferta na escola. Além disso, considera-se que a tecnologia pode ser um impedimento ao conhecimento, uma vez que nem sempre os recursos tecnológicos são a solução para o acesso, a permanência e a aprendizagem do ao público-alvo da Educação Especial. A lei n. 13.146, em seu artigo 3º, inciso V, traz ainda duas barreiras a mais que a lei n. 10.098. São elas:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015)

A acessibilidade permite ao indivíduo a oportunidade de acesso a lugares, a transportes, à comunicação e informações, à tecnologia assistiva, ferramentas estas essenciais para que o público-alvo da Educação Especial tenha de fato o direito de “apropriar-se do conhecimento, do saber sistematizado”, especificidade destacada por Saviani na pedagogia histórico-crítica.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assim se expressa:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008a)

É imperioso destacar que o termo acessibilidade neste estudo tem uma concepção mais ampla, englobando barreiras arquitetônicas urbanísticas, nos transportes, barreiras nas comunicações, por entender que elas estão presentes na escola. De acordo com a lei n. 10.098, barreira é “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas [...]” (BRASIL, 2000).

Entende-se que a acessibilidade está relacionada a barreiras e que estas impedem o acesso das pessoas, dos alunos aos prédios, a escolas, a praças, a comunicação, a aprendizagem. Considera-se, então, que acessibilidade é a remoção dessas barreiras, permitindo ao indivíduo a participação ativa na sociedade. Para Seabra Junior (2008), as escolas devem ter acessibilidade na edificação, na comunicação e na informação.

O sistema regular de ensino precisa ser adequado e pedagogicamente transformado para atender o público-alvo da Educação Especial, pois, apesar de se manter a perspectiva de existência do ensino especializado, as escolas da Educação do Campo necessitam de apoio, de recursos e de acessibilidade

para oferecer condições mínimas para o AEE e para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 49):

[...] no contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

Notou-se que, apesar da legislação, nem sempre as necessidades dos estudantes são contempladas nas escolas, inclusive nas escolas do campo. É relevante que se pesquise como se apresentam as condições de acessibilidade, de equipamentos, mobiliários e de materiais didático-pedagógicos para o serviço de AEE, além da qualificação dos profissionais para a escolarização do público-alvo da Educação. O estudo de Santos, Siems e Matos (2018, p. 185) revela que:

[...] existem poucas pesquisas que enfatizam sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual na Educação do Campo [...] mostram ainda que as atividades realizadas com os alunos com deficiência intelectual são diferentes dos conteúdos e dos temas trabalhados em sala de aula [...] que as escolas não disponibilizavam de equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das aulas.

Apesar de o decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), destacar em seu artigo 5º que a União deverá prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas para o AEE, notou-se que isso não condiz com a realidade das escolas brasileiras, incluindo as que estão localizadas no campo. Em relação a esse decreto, é válido mencionar seu parágrafo 2º, artigo 5º, que se refere a “apoio técnico e financeiro” enfatizando as seguintes ações:

I. aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II. implantação de salas de recursos multifuncionais;

III. formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV. formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V. adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI. elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII. estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Importa aqui mencionar que, mesmo com a existência de leis, planos e decretos, nem sempre os direitos do público-alvo da Educação Especial são garantidos. E isso é bastante evidente quando se trata da Educação Especial na Educação do Campo, realidade que, acredita-se, apenas se modificará mediante a efetivação da legislação, para que então os alunos possam usufruir de seus direitos.

1.2.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é um serviço oferecido ao público-alvo da Educação Especial com o objetivo de proporcionar aos alunos condições de acesso e permanência no âmbito escolar. O decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), em seu parágrafo 1º, define como AEE “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. O decreto evidencia que o AEE deve ser prestado para:

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; ou

II. suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explica:

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

De acordo com o decreto n. 7.611/2011, em seu artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Então, é direito do público-alvo da Educação Especial um processo de escolarização que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem. Alves (2006, p. 9) acredita que “[...] A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais”. Ainda, o decreto n. 7.611/2011 traz em seu artigo 1º que é dever do Estado efetivar as seguintes diretrizes:

- I. garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II. aprendizado ao longo de toda a vida;
- III. não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV. garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V. oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI. adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII. oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII. apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Assim, entende-se que é dever do Estado ofertar ao público-alvo da Educação Especial condições de acesso e permanência, facilitando o processo de escolarização dos alunos mediante apoio necessário e de acordo com as peculiaridades de cada indivíduo. Para isso, as escolas devem contar com SRM, que são destinadas para a realização do AEE a pessoas que dele necessitam.

Nesse contexto, a decreto n. 7.611, em seu parágrafo 3º, prevê que “[...] as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos,

mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Os serviços do AEE podem ser feitos na SRM da própria escola ou fora do espaço escolar, devendo ser realizado no contraturno, jamais substituindo o ensino oferecido na sala de aula regular.

Por isso, temos apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado a se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro. Uma proposta de atendimento educacional especializado que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos. (VIEIRA, 2012, p. 29)

Acredita-se que os serviços da SRM poderiam apresentar mais eficácia se articulados com a sala de aula regular. Para isso, torna-se essencial que os professores trabalhem de forma colaborativa, articulada, planejada, pois assim haveria maiores possibilidades de um atendimento específico voltado para atender às necessidades dos alunos.

Bueno (2011) salienta que o trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o professor especialista enriquece a ambos, pois propicia a troca de experiências, contribuindo para o aprimoramento e, conseqüentemente, para a atuação diante do público-alvo da Educação Especial.

Sabe-se que é dever do Estado, dos sistemas de ensino, oferecer ao público-alvo da Educação Especial condições para que esses alunos tenham acesso à escola, sendo tratados com dignidade e respeito, para que possam apropriar-se do conhecimento, do saber sistematizado. Para isso é necessário que a Educação Especial seja entendida de forma ampla, e não apenas restrita ao AEE. Nesse sentido, o decreto n. 7.611, em seu artigo 3º, menciona os objetivos do AEE:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Bueno (2011) ressalta que quando a Educação Especial é concebida como AEE, que é efetivado em SRM, corre-se o risco de enfatizar ainda mais as atividades voltadas para as manifestações e dificuldades apresentadas pelos alunos caracterizados com deficiência. Nessa perspectiva, a Educação Especial acaba sendo concebida de forma restrita e deixa de valorizar as possibilidades e capacidades do público-alvo da Educação Especial.

1.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

O trabalho de pesquisa exige a busca de conhecimentos científicos acerca do tema a ser estudado. Desse modo, nesta seção pretende-se apresentar a produção acadêmica sobre a Educação Especial na Educação do Campo.

Apesar de a Educação Especial estar contemplada nas diretrizes complementares para a Educação do Campo, observou-se que há uma trajetória a ser construída até que isso se efetive. Caiado e Meletti (2011, p. 103) afirmam: “[...] há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade”. Para esses autores (2011, p. 96):

[...] a legislação assegura que: II. enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; II. sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado.

Com esse pensamento, o intuito aqui é investigar o estado da arte de pesquisas acadêmicas relacionadas à Educação Especial na Educação do Campo no Brasil, as quais trazem contribuição para ambas as áreas.

Com esse entendimento, realizou-se um levantamento da produção acadêmica na interface da Educação Especial com a Educação do Campo com

o objetivo de apresentar algumas das pesquisas relacionadas a essa temática. Buscaram-se trabalhos acerca do assunto no Banco de Teses da CAPES; na página virtual de registros das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; na *Revista Brasileira de Educação Especial*, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), e na *Revista de Educação Especial* da Universidade de Santa Maria. Com exceção da CAPES, definiu-se o período de 2011 a 2018 para a seleção dos trabalhos relacionados à temática.

- Banco de Teses da CAPES. A CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), tem a função de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Suas atividades são desenvolvidas mediante as linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.
- A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que engloba programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com professores, estudantes e pesquisadores. O objetivo da ANPEd é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Integra os sistemas de informação de dissertações e de teses das instituições brasileiras, estimulando a publicação desses trabalhos em meio eletrônico contribuindo, assim, para a produção científica nacional. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações possibilita que a comunidade brasileira de ciências e tecnologia publique e difunda suas pesquisas.
- A *Revista Brasileira de Educação Especial* é uma publicação trimestral, sendo mantida pela ABPEE, associação criada em 1993,

na cidade do Rio de Janeiro. Sua efetivação se deu mediante a realização do III Seminário de Educação. Hoje a sede da ABPEE está na Universidade Estadual de Londrina. O seu objetivo é a disseminação de conhecimento em Educação Especial. A *Revista Brasileira de Educação Especial* publica artigos, ensaios, artigos de revisão e resenhas.

- *Revista de Educação Especial* da Universidade de Santa Maria. Essa publicação tem como finalidade veicular somente artigos inéditos na área de Educação Especial, devendo ser estudos oriundos de pesquisas e de práticas desenvolvidas no campo. A organização da revista é feita mediante sessões de dossiê e demanda contínua.

Optou-se por essas cinco bases de dados por se compreender que todas apresentam estudos com excelente teor científico, além de serem bem renomadas. Considerando que a CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizam estudos de dissertações e teses defendidas no Brasil; a ANPEd permite o desenvolvimento da educação e da cultura mediante a pesquisa; a *Revista Brasileira de Educação Especial* e a *Revista de Educação Especial* possibilitam o acesso aos artigos publicados na área de Educação Especial, recursos que, se acessados e bem usados, promovem maior rigor científico à pesquisa de dissertação de mestrado.

No levantamento feito no Banco de Teses da CAPES foram utilizados quatro descritores: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Inclusiva e Deficiência, retornando 871.337 registros para os termos.

Do total das dissertações e teses encontradas na CAPES, optou-se por abordar apenas duas, pois eram mais relacionadas com a interface da Educação Especial na Educação do Campo. São elas: a dissertação de mestrado de Marcocchia (2011), intitulada “Escolas públicas do campo: Indagação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional”, da Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, e a de Palma (2016), “Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional”, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências e Letras (*campus* Araraquara).

A perspectiva teórico-metodológica da investigação da pesquisa de Marcoccia (2011) baseou-se no materialismo histórico-dialético, e a abordagem da metodologia foi quantitativo-qualitativa. A autora utilizou as técnicas de entrevistas, questionário e análise documental.

Os resultados da pesquisa de Marcoccia (2011) mostraram que os alunos da Educação Especial não estavam usufruindo o direito à educação. Os diretores e professores participantes da pesquisa descreveram os processos de exclusão do alunado relacionando a situação à falta de transporte escolar, à infraestrutura das escolas do campo, à carência de materiais pedagógicos, além da frágil formação dos professores e da ausência de professor especializado. Marcoccia (2011, p. 156) explica:

[...] apesar dos novos dispositivos legais a respeito da interface entre educação do campo e educação especial, esse debate está longe de consolidar a efetivação dessas políticas na realidade nas escolas públicas do campo.

A autora destacou a importância de se “[...] articular as políticas da educação do campo comprometida com o fim das desigualdades e com a identidade dos povos do campo, com as políticas da educação especial [...]” (MARCOCCIA, 2011, p. 159).

A pesquisa de Palma (2016) foi realizada em um município do interior do estado de São Paulo, região Sudeste do país e objetivou analisar o AEE desenvolvido em escolas do campo. Em sua pesquisa, realizada em três escolas do campo, foram verificados alguns impasses que interferem diretamente no AEE destinado às pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, entre eles podem-se citar: estrutura física da SRM; transporte escolar para os alunos que necessitariam retornar no contraturno; previsão de uma única professora para atender escolas diferentes; e isolamento da professora de Educação Especial em relação aos colegas das turmas de ensino regular.

Os resultados da dissertação de Palma (2016) revelaram que as escolas pesquisadas não apresentavam condições adequadas para a efetivação do AEE, mostrando também que a realidade diagnosticada nas três escolas do campo apontava um avanço referente à “[...] garantia à educação da população

campesina que vive em assentamentos rurais [...]” (PALMA, 2016, p. 113), direito este que é oferecido às escolas urbanas.

A pesquisa de Palma (2016) registrou os seguintes achados: das três escolas investigadas, duas não dispunham de SRM para o AEE; o AEE não acontecia no contraturno em virtude da falta de transporte; a disponibilidade de uma única professora para atender as três escolas influenciava na qualidade do serviço destinado aos alunos; os alunos tinham apenas uma hora por semana para o AEE; falta de articulação dos professores da sala de aula regular por parte da professora da SRM e seu isolamento perante sua função.

Palma (2016) utilizou em sua dissertação a abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico o estudo de caso e como técnicas, questionários, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares. Os principais autores utilizados em seu estudo foram: Marcoccia (2011), Souza (2012), Caiado e Meletti (2011) e Sá e Bruno (2012).

Palma (2016) concluiu sugerindo que sejam realizadas outras pesquisas acerca do AEE com pessoas com deficiência visual e sensorial na Educação do Campo, uma vez que estas não foram encontradas nas escolas pesquisadas. “Pensando na interface com a Educação do Campo, temos a marca da deficiência e a marca do campo como impeditivos de produtividade, norma que foi imposta pela sociedade com vista a uma definição de poder” (PALMA, 2016, p. 171).

Observou-se que as dissertações encontradas na CAPES abordando sobre a Educação Especial na Educação do Campo são reduzidas, uma vez que os dados apontam que essa interface necessita de ser mais discutida no meio acadêmico.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores Educação Especial, Educação do Campo e Deficiência, encontraram-se 262 trabalhos, porém, em um aprofundamento de leitura de títulos e resumos, optou-se em trabalhar com três deles apenas, por serem mais pertinentes ao tema. São eles: a dissertação de Souza (2012), que objetivou mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná; Gonçalves (2014), que objetivou analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no

campo, e a de Palma (2016), também encontrada no Banco Teses e Dissertações da CAPES.

Na pesquisa de dissertação de Souza (2012), da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, região Sul do país, os resultados apontaram que a interface Educação Especial na Educação do Campo ao longo de sua história foi marcada pelo esquecimento, preconceito e indiferença. Os principais autores utilizados na citada pesquisa foram: Caiado (2003), Meletti e Bueno (2010), Caiado e Meletti (2011), Sá e Bruno (2012), Damasceno e Bezerra (2004).

Por sua vez, Gonçalves (2014, p. 91) buscou analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. A autora utilizou em sua tese a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos, teoria que objetiva “[...] colocar a educação em busca da transformação das relações de produção [...] [e] defende a educação escolar, a especificidade da escola”.

Gonçalves (2014) utilizou os seguintes procedimentos: levantamento e análise dos indicadores sociais, sobretudo o censo escolar; levantamento e análise da produção acadêmica e da legislação; análise histórica da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação do Campo; análise documental do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do programa inicial e relatório do projeto da EJA realizado no estado de São Paulo; entrevistas com membros do assentamento e com pessoas que participaram do projeto da EJA do PRONERA.

A pesquisa de Gonçalves (2014) foi realizada em São Paulo, região Sudeste do país. A autora coletou informações nos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizado pelo INEP, tendo ainda como principais autores: Sólera (2008), Silva (2008), Santanna (2011), Siems (2011), Creppe (2009), Pires (2010), Silveira (2009) e Varela (2011).

Os resultados da pesquisa de Gonçalves (2014) mostraram que, apesar de a legislação e de os indicadores sociais enfatizarem a interface da EJA, da Educação Especial e da Educação do Campo, não há pesquisas sobre jovens e adultos com deficiência que vivem e estudam no campo. Além disso, a autora destacou que as três temáticas em questão são marcadas pela exclusão social, mediante políticas focalizadas, como o PRONERA, que em vez de amenizar os

problemas de exclusão social acaba silenciando questões educacionais, como a inclusão dos educandos com deficiência.

Gonçalves (2014, p. 178) concluiu seu trabalho sugerindo que sejam discutidas “[...] as condições de trabalho dos docentes, formação inicial e continuada dos docentes, construção de um projeto político pedagógico coletivo, transporte, alimentação escolar, infraestrutura, acessibilidade [...]”, entre outras questões que envolvem o cotidiano da escola pública.

Realizou-se ainda um levantamento dos textos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, entre 2011 e 2017, no Grupo de Trabalho – GT3, “Movimentos Sociais e Educação”, e no GT15, “Educação Especial”, nas modalidades trabalho e pôster.

No GT3 foram localizados, no período de 2011 a 2017, 61 trabalhos, sendo apenas 1 pertinente ao tema: “Educação do Campo e Educação Especial: interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo” (MARCOCCIA, 2011). Nesse mesmo GT foram encontrados 20 pôsteres, mas nenhum referente à temática em questão.

Já no GT15 foram localizados 80 trabalhos e 15 pôsteres, com 1 pertinente ao tema: “Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos” (NOZU; BRUNO, 2017). O estudo discutiu a respeito dos modos pelos quais as instituições escolares organizam seus tempos e espaços para formar os sujeitos nos entre lugares da Educação Especial e da Educação do Campo. A pesquisa utilizou-se do enfoque etnográfico.

Os resultados do estudo mostraram que não há como descrever a interface da Educação Especial com a Educação do Campo da forma em que ela se apresenta, porém pode-se ter uma noção disso, pois “[...] a interface não é um dado, mas uma articulação discursiva. Não pode, portanto, ser descoberta; ao contrário, necessita ser construída” (NOZU; BRUNO, 2017, p. 15).

O estudo de Marcoccia (2011) foi realizado no estado do Paraná, região Sul do país. Em sua pesquisa foi enfatizada a realidade dos alunos da Educação Especial nas escolas públicas do campo brasileiro, com as lutas e demandas dos movimentos sociais. Marcoccia (2011, p.14) ressaltou em sua pesquisa que “[...] Estamos diante de um novo desafio, que é construir uma

prática coletiva do conhecimento entre a educação do campo com a educação especial [...]”. Essa pesquisa é parte da dissertação de mestrado de Marcoccia, antes aqui enfatizada.

Na *Revista Brasileira de Educação Especial* foram encontrados os trabalhos de Caiado e Meletti (2011), intitulado “Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio”, de Palma e Carneiro (2018), que dialogou sobre “O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença”, e de Sá e Bruno (2012), que aborda a “Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região de Grande Dourado/MS”.

Caiado e Meletti (2011) abordaram sobre o silêncio na produção do conhecimento na Educação Especial e Educação do Campo. As autoras destacaram referências de como se apresenta essa interface na legislação atual, além de mostrarem a escassez de pesquisas relacionadas a essas áreas. O estudo de Caiado e Meletti (2011) analisou também os dados do censo escolar no período de 2007 a 2010 referentes às matrículas de alunos que viviam e estudavam no campo e que tinham alguma condição que os caracterizavam como público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa de Sá e Bruno (2012) buscou mapear a deficiência visual entre os escolares indígenas da Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do país. Os resultados dessa pesquisa revelaram que, apesar da evidência de algumas iniciativas voltadas para a Educação Especial, o AEE e as avaliações das necessidades dos alunos não estavam sendo contempladas nas escolas pesquisadas (SÁ; BRUNO, 2012). Os autores utilizaram as técnicas de observação e triagem ocular e diagnosticaram:

Dos jovens e crianças identificados com deficiência visual nas 19 escolas indígenas contempladas com a triagem ocular e com as avaliações oftalmológicas especializadas, foram encontrados 16 casos de deficiência visual, dos quais nove eram cegos e sete possuíam baixa visão. No município de Dourados, foram encontrados cinco casos (três com baixa visão e dois cegos) concentrados em três escolas, ou seja, possui 31,25% dos casos de deficiência visual triado. (SÁ; BRUNO, 2012, p. 637)

Os resultados da pesquisa revelaram que algumas iniciativas voltadas para a Educação Especial, o AEE e as avaliações das necessidades

educativas especiais não estavam sendo contempladas nas escolas pesquisadas (SÁ; BRUNO, 2012).

A pesquisa de Palma e Carneiro (2018) objetivou discutir o olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual. Para tanto, a pesquisa realizada seguiu uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico o estudo de caso. Os resultados mostraram que o tipo de deficiência encontrado nas escolas era somente a intelectual.

Na *Revista de Educação Especial* de Santa Maria, Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2018 foram encontrados 344 trabalhos, porém nenhum voltado para a interface Educação Especial e Educação do Campo.

Esse fato corrobora o que já fora afirmado por Caiado e Meletti (2011, p. 103), que salientaram haver um “silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo”, ao constatarem em sua pesquisa que na ANPEd, no período de 1993 a 2010, não havia produção voltada para essa temática.

Diante do exposto, pode-se concluir que as escolas pesquisadas não apresentavam condições adequadas para a efetivação do AEE. Em consequência, a Educação Especial não era efetivada nesses espaços de Educação do Campo. Marcoccia (2010) salientou em sua pesquisa que há um desinteresse do poder público pela educação dessa população.

Concorda-se com Palma e Carneiro (2018, p. 171) quando afirmam:

A Educação Especial diante da audiência da homogeneidade busca sempre mostrar a capacidade dos indivíduos com deficiência e inseri-los na sociedade. A Educação do Campo busca igualdade no direito, defendendo que o campo não é um lugar arcaico e sem produtividade. Assim, o imperativo do modelo inclusivo reside na reversão da lógica da exclusão pela diferença, para estabelecer uma nova lógica que inclui pela diferença.

A análise da produção acadêmica relacionada à Educação Especial na Educação do Campo deixa claro que os direitos dos alunos não estão sendo efetivados. Gonçalves (2014) deixou isso claro ao salientar que os alunos estão chegando às escolas e necessitam que seus direitos sejam efetivados, que tenham condições adequadas, para que assim possam apropriar-se do conhecimento e lutar contra esse sistema desigual.

Diante dos estudos encontrados na produção acadêmica, notou-se que a Educação Especial no contexto da Educação do Campo apresenta realidades sociais marcadas pela exclusão, negligência, discriminação, descaso e esquecimento diante de seu público-alvo.

1.4 AS MATRÍCULAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DE 2011 A 2017 – CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A finalidade desta seção é apresentar e analisar os dados das matrículas do público-alvo da Educação Especial no período de 2011 a 2017, conforme Censo Escolar da Educação Básica disponibilizado pelo INEP/MEC. A coleta de dados deu-se em relação ao número de matrículas na Educação Especial em classes comuns, ensino regular e/ou EJA, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural do Brasil, de Roraima e de Boa Vista, na rede estadual, e o número de matrículas dos alunos das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista (E1 e E2), no período de 2011 a 2017.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área (BRASIL, 2018). É coordenado pelo INEP e conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, abrangendo todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Desse modo, buscou-se compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, inclusive na área rural, para então apresentar aqui a distribuição do número de matrículas da rede estadual de ensino em classe comum, ensino regular e/ou EJA no Brasil, em Roraima e Boa Vista, na área urbana e rural, no período de 2011 a 2017.

Tabela 1. Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural do Brasil, em rede estadual

Ano	Brasil	Brasil			
		Urbana	%	Rural	%
2011	558.423	170.381	30,51	8.236	1,48
2012	620.777	195.422	31,48	9.805	1,57
2013	648.921	202.865	31,26	10.861	1,67
2014	698.768	215.775	30,87	11.575	1,65
2015	750.983	226.682	30,18	13.184	1,75
2016	796.486	239.735	30,09	14.133	1,77
2017	896.809	278.362	31,03	15.658	1,74

Fonte: Brasil (2018).
Elaboração da autora.

Ao analisar a Tabela 1,² no período de 2011 a 2017, observou-se um aumento de 60,59% nas matrículas do público-alvo da Educação Especial no Brasil, de 63,37% na área urbana e de 90,11% na rural. Os dados apresentados mostram que o número de matrículas representa um crescimento significativo, pois em 2011 era de 558.423, e em 2017 passou para 896.809, o que corresponde a 338.386 alunos a mais.

Já a área rural apontou um crescimento elevado, o equivalente a 90,1%. Isso evidencia que as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial têm sido efetivadas nas escolas estaduais da Educação do Campo.

Os dados indicam ainda que o percentual de matrículas da área urbana durante esse período oscilou entre 30,18% (2015) e 31,48% (2012). Em relação à área rural, verificou-se que em 2011 o percentual de matrículas variou de 1,48% (2011) a 1,74% (2017), com queda de 6,36% de 2013 para 2014.

² Em todas as tabelas os cálculos de porcentagem foram feitos por meio da regra de três simples. Por exemplo: ao analisar o crescimento no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Brasil, no período de 2011 a 2017, foi feito o seguinte cálculo: $896.809 \times 100 \div 558.423 - 100 = 60,59\%$.

Tabela 2. Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural de Roraima, em rede estadual

Ano	Roraima	Roraima			
		Urbana	%	Rural	%
2011	1.362	634	50,22	92	6,75
2012	1.674	783	46,77	135	8,06
2013	1.824	804	44,07	163	8,93
2014	2.026	884	43,63	198	9,77
2015	2.190	927	42,32	216	9,86
2016	1.948	930	47,74	236	12,11
2017	2.510	960	38,24	272	10,83

Fonte: Brasil (2018).
Elaboração da autora.

A Tabela 2 aponta que em Roraima houve aumento de 84,28% no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial, o que corresponde a 1.148 matrículas a mais, pois em 2011 havia 1.362 alunos matriculados, e em 2017 o total de 2.510. Na área urbana, o percentual chegou a 51,41%, valor equivalente a 326 matrículas, e na rural o aumento foi de 195,65%, o que é igual a 180 matrículas.

Em contrapartida, verificou-se que o percentual de matrículas na área urbana apresentou uma queda, pois o ano de 2017 apresentou um índice de 38,24%, enquanto em 2011 o percentual foi de 50,22%. Na área rural, o menor percentual foi de 6,75% (2011), e o maior foi de 12,11% (2016), no período de 2011 a 2017.

Os dados apresentados indicam que houve queda no percentual de matrículas na área urbana de Roraima entre 2012 e 2015, e também de 2016 para 2017. No que tange à área rural, também houve uma diferença entre 2016 e 2017.

Tabela 3. Matrículas na Educação Especial em classes comuns – ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, por localização/dependência administrativa na área urbana e rural de Boa Vista, em rede estadual

Ano	Boa Vista	Boa Vista			
		Urbana	%	Rural	%
2011	1.325	527	39,77	18	1,35
2012	1.221	661	54,13	22	1,80
2013	1.325	686	51,77	19	1,43
2014	1.428	744	52,10	17	1,19
2015	1.535	750	48,85	25	1,62
2016	1.594	734	46,04	28	1,75
2017	1754	772	44,01	21	1,19

Fonte: Brasil (2018).
Elaboração da autora

O número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no município de Boa Vista no período de 2011 a 2017 foi correspondente a 32,37%, o equivalente a 429 matrículas, sendo que 46,48% (245 matrículas) referem-se à área urbana e 16,66% (3 matrículas) referem-se à rural.

Ao analisar o percentual de matrículas da área urbana de Boa Vista, o que se pode concluir é que houve um crescimento entre 2011 e 2014, o equivalente a 41,17%, valor referente a 217 matrículas. Em contraposição, foram percebidos uma redução nesse número, de 2015 para 2016, de 2,13% (16 matrículas), e um acréscimo, de 2016 para 2017, de 5,17% (38 matrículas). No entanto se observou que, apesar das quedas ocorridas, houve um crescimento no número de matrículas de 2011 para 2017.

No que tange à área rural de Boa Vista, verificou-se maior oscilação de matrículas, o que pode ser observado na Tabela 3 tanto em relação ao percentual quanto ao quantitativo de matrículas.

Notou-se também que houve um pequeno crescimento de 2011 a 2017, com três matrículas a mais, o que representa apenas 16,66%. Contatou-se ainda que de 2015 para 2017 houve uma queda em referência a quatro matrículas a menos. Já de 2015 para 2016 houve um aumento de 12%. No

entanto, de 2016 para 2017 os dados mostram novamente uma queda no número de matrículas, correspondente a 25%.

Tabela 4. Número de matrículas dos alunos das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista (E1 e E2) – de 2011 a 2017

ESCOLAS		E1	E2
2011	Alunos	341	39
	Alunos público-alvo da Educação Especial	0	0
2012	Alunos	348	54
	Alunos público-alvo da Educação Especial	10	01
2013	Alunos	272	54
	Alunos público-alvo da Educação Especial	07	04
2014	Alunos	275	74
	Alunos público-alvo da Educação Especial	05	04
2015	Alunos	275	74
	Alunos público-alvo da Educação Especial	05	04
2016	Alunos	219	91
	Alunos público-alvo da Educação Especial	07	04
2017	Alunos	233	61
	Alunos público-alvo da Educação Especial	08	04

Fonte: BRASIL (2018).
Elaboração da autora.

Os dados das matrículas dos alunos da E1 apresentaram uma queda de 31,67% entre 2011 e 2017. Em relação ao público-alvo da Educação Especial, houve um crescimento significativo, pois em 2011 a E1 não apresentava nenhuma matrícula desse público-alvo, e em 2017 o número cresceu para oito matrículas.

A E2, ao contrário da E1, indicou um aumento no número de matrículas, o equivalente a 56,41%, ou seja, o referente a 22 alunos a mais em relação ao ano de 2011. Já o número de matrículas da Educação Especial aumentou de 0 para 4, de 2011 para 2017.

Ao analisar o número de alunos das escolas pesquisadas, observaram-se realidades diferentes, uma vez que na E1 houve uma queda no número de matrículas comparando-se o período de 2011 a 2017, e na E2 notou-se crescimento.

Em relação ao número de alunos público-alvo da Educação Especial, as duas escolas apresentaram um crescimento no número de matrículas, porém a E1 apresentou oscilação entre 2013 e 2017, enquanto a E2 apresentou o mesmo número de matrículas entre 2013 e 2017, o equivalente a quatro matrículas.

Apesar de os dados do censo escolar apresentarem um total de oito matrículas na E1 e quatro matrículas na E2, constatou-se durante a pesquisa que havia dez alunos matriculados na E1 e apenas um aluno na E2 (conjuntura que será mais bem enfatizada no capítulo 5). Cabe ressaltar que a pesquisa do censo ocorre no período da última quarta-feira do mês de maio até o dia 31 de julho de cada ano. Assim, os alunos que ingressam na educação após esse período não são computados pela escola, pois já foram informados pela escola anterior.

1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA

Ao se buscar estudos na área da Educação Especial na Educação do Campo, não foi encontrado nenhum trabalho realizado no município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Contudo, buscou-se nesta pesquisa apresentar um breve histórico da Educação Especial tendo como base os estudos de Siems (2008, 2013, 2016, 2017) e Siems-Marcondes (2017), considerando que a autora é referência na área de Educação Especial em Roraima.

Historicamente, a escolarização do público-alvo da Educação Especial em Roraima apresenta-se diferente em relação aos demais estados brasileiros. Pode-se dizer que esse processo manifesta uma característica peculiar, pois, enquanto em Roraima essa modalidade teve início nas escolas públicas, nos outros estados ela ocorreu inicialmente em instituições particulares isoladas, assistencialistas, voltadas para o ensino especializado, segregado (SIEMS, 2016).

É importante destacar que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial em Roraima iniciou exatamente onde deveria começar todo o processo de apropriação do conhecimento, ou seja, na escola.

Interessa aqui enfatizar que não existiam em Roraima mecanismos para se realizar uma avaliação clínica psicológica e pedagógica. Com isso, eram os professores que atuavam na Educação Especial que faziam a avaliação, a qual se baseava na aparência física e no comportamento dos indivíduos (SIEMS, 2016).

É importante salientar que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial não era tão comum, como ocorre hoje, pois os pais eram mais resistentes. “O esconder crianças com deficiência no interior das casas, entendendo-as como um castigo divino ou como fonte de vergonha para as famílias, era comum” (SIEMS, 2016, p. 62).

Além disso, os pais não acreditavam que seus filhos poderiam se desenvolver melhor no âmbito escolar, pois eram caracterizados como pessoas incapazes de se desenvolver, de aprender. Contudo, após perceberem que seus filhos apresentavam desenvolvimento na escola, “[...] a lógica do desinteresse pela participação em serviços educacionais se reverte e passa-se a observar a chegada de alunos por iniciativa dos próprios pais ou responsáveis” (SIEMS, 2016, p. 63).

A descrença na potencialidade e na capacidade de aquisição de conhecimentos, saberes e aprendizagem não era apenas dos pais, mas também dos professores. Siems (2016, p. 64) enfatiza que a “[...] concepção de que essas crianças deveriam ocupar espaços próprios, apartados das crianças categorizadas como normais, era presente”.

A autora destaca que os serviços especializados em Educação Especial em Roraima são criados somente em 1975, contudo considerado um avanço em relação aos demais estados brasileiros, uma vez que é iniciado pelo governo mediante a Divisão de Educação e Saúde, que mais tarde se tornou Secretaria de Educação e Cultura (SEC), hoje denominada SEED/RR.

De acordo com Siems (2016), foi localizado edital de 1980, no qual já constava a matrícula desse público-alvo em classes de Educação Especial. O referido edital apresentava as normas para as matrículas dos alunos nessas classes para o ano de 1981. Destacava ainda que o atendimento seria nas

áreas de deficiência mental, deficiência física e deficiência auditiva, com matrículas realizadas na Escola de Educação Especial.

Siems (2016) relata que a “Escola de Educação Especial” tem sua identidade oscilando entre “Escola de Educação Especial” ou Centro de Educação Especial. O Centro de Educação Especial atendia, em 1984, todos os alunos público-alvo da Educação Especial, porém desde 1988 restringe o atendimento às pessoas caracterizadas com deficiências mais graves.

Vale destacar que as classes especiais funcionavam dentro das escolas de ensino regular. Na época, isso era considerado um avanço na área de Educação Especial, pois nesse período o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial ainda estava sendo idealizado nos demais estados brasileiros, tendo em vista que os serviços de atendimento eram realizados em instituições filantrópicas, privadas e assistencialistas. Siems (2016, p. 83) relata ainda que foi encontrado documento com:

[...] Informações Estatísticas da SEPLAN de 1981, com dados do ano de 1980, há o registo de 31 alunos matriculados em Classes Especiais [...] apontando a existência de 04 salas de aulas (duas no turno matutino e duas no turno vespertino), de atendimento a alunos com deficiência auditiva na Escola de 1º Grau O Pescador.

A autora ressalta que as turmas eram formadas de cinco a oito alunos, organizadas mediante as características de cada um, ou seja, considerando os tipos de deficiências.

A Escola de Educação Especial também tinha em seu cotidiano a realização da “Semana do Excepcional” (SIEMS-MARCONDES, 2016, p. 88). A autora afirma que mediante os documentos a que teve acesso, foi possível verificar que esse evento que fazia parte das atividades da Educação Especial. Para a autora, as semanas se diversificavam no decorrer do ano, porém guardavam suas peculiaridades:

- Presença de um discurso missionário e religioso, em alguns casos inclusive com a realização, no interior do conjunto da programação oficial, de missas em igrejas católicas;
- Manhãs e tardes de lazer oferecidas por outras escolas e realizadas nas escolas que se integram ao trabalho, inclusive as Escolas de Formação de Professores e Escola Agrotécnica, com atividades que envolvem a participação de professores e alunos que recebem e realizam programações de lazer e cultura voltadas às crianças da Escola de Educação Especial;

- Atividades de esporte, cultura e lazer oferecidas por instituições como o exército, polícia militar e a coordenação de esportes da SEC, por exemplo;
- Sessões de filmes na sala de cinema da cidade de Boa Vista. (SIEMS, 2016, p. 88)

Nessa perspectiva, resolveu-se destacar um questionamento feito pela autora, no qual ela indaga uma professora: “E, em termos educacionais, que práticas pedagógicas eram desenvolvidas com estas crianças que chegavam à escola?” (SIEMS, 2016, p. 74). A professora Carlota Figueiredo enfatizou a forma como era desenvolvida a ação pedagógica com o público-alvo da Educação Especial:

A gente tentava alfabetizar aquelas crianças. Quando a gente via que não tinha como alfabetizar, eles não aprendiam, porque tinham uns mesmo que não aprendiam, a gente começava com trabalhos manuais, tentando fazer uma socialização, ensinando trabalhos manuais, tentando fazer uma socialização, ensinando trabalhos manuais para que eles pudessem ter uma vida própria, para ajudar em casa, os pais, e aprender alguma coisa. (PROFESSORA CARLOTA FIGUEIREDO *apud* SIEMS, 2016, p. 74)

Observou-se que, apesar da descrença da professora na capacidade dos alunos em relação ao saber sistematizado, já havia uma prática voltada para o processo de alfabetização do público-alvo da Educação Especial. Saviani (2012) salienta que todos têm direito à educação, que a função da escola é propiciar a aquisição do conhecimento, e isso implica não apenas a socialização dos indivíduos, mas propiciar a aprendizagem da escrita, da leitura. No entanto, Siems-Marcondes (2017, p. 137) deixa claro:

[...] o processo do ponto de vista da necessidade de construção de uma educação escolar inclusiva, que considere estudantes com deficiência como estudantes aos quais devem ser oferecidos meios de escolarização com sucesso em que o acesso, para além da matrícula se constitua como acesso ao conhecimento socialmente acumulado. Esta ótica só vai se constituir em âmbito nacional nos primeiros anos do século XXI.

A autora ainda ressalta:

[...] as práticas dos professores que iniciam os serviços, observamos uma prevalência de relatos que indicam a preocupação com a alfabetização das crianças e uma rotina de atividades pedagógicas próprias às atividades desenvolvidas em turmas de educação pré-

escolar, mesmo quando os alunos apresentavam idade mais elevada. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 138)

Diante do exposto, a autora destaca: “[...] A escola passa a trazer para si esta responsabilidade e passa a implantar oficinas pedagógicas com estes dois focos: desenvolver habilidades manuais e qualificar para o trabalho” (SIEMS, 2016, p. 75). E conclui:

É no órgão gestor da Educação do território, com a participação ativa de professores, que se implantam os vários serviços especializados, os quais virão a ser oferecidos à comunidade do local, dentre os quais destacamos: a Escola de Audiocomunicação, os Centros Especializados de Educação Especial de Boa Vista e Caracaraí, a Sala de Recursos para Deficientes Visuais, equipes de apoio à escolarização de alunos nas várias classes especiais que se instalam em diferentes escola e também equipes as quais apoiam os profissionais do ensino regular que tivesse estudantes com deficiência matriculados em classes comuns, já em números expressivos ao longo dos anos 1990. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 134)

A autora afirma que a regulamentação da Escola de Audiocomunicação só ocorre após três anos de seu funcionamento mediante o decreto estadual n. 232, de 28 de fevereiro de 1992, publicado no *Diário Oficial* n. 293, de 4 de março de 1992. O atendimento realizado na Escola de Audiocomunicação nesse período era voltado para pessoas caracterizadas com deficiência auditiva, geralmente na faixa etária da pré-escola e alfabetização (SIEMS, 2017).

A SEED/RR, mediante a Divisão de Educação Especial (DEE), conta com sete espaços voltados para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. São eles: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Roraima (CAP-DV/RR), Centro de Atendimento às Pessoas com Surdes Princesa Isabel (CAS/RR), Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (CADAHS), Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista, Centro Estadual de Estimulação Precoce (CEEP), Centro Estadual de Equoterapia “Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro” (CEEQUO) e Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado Denise Messias Santos.

A DEE, de conformidade com o decreto n. 9.983-E, de 22 de abril de 2009, encontra-se subordinada ao DEPE. A DEE objetiva ofertar serviços de

apoio pedagógico e realizar a complementação/suplementação didática por meio das seguintes ações: proporção de formação continuada de professores/profissionais da educação, oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial e a produção de materiais didáticos acessíveis (RORAIMA, 2018a).

Cabe destacar que uma das competências da DEE é prover meios para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos (RORAIMA, 2018a). Assim, resolveu-se descrever de forma breve sobre cada um dos centros de atendimento do estado de Roraima.

O CAP-DV/RR tem como finalidade preparar alunos e usuários com deficiência visual e surdo-cegos que desejam interagir de forma participativa e autônoma em todos os âmbitos da sociedade. Para tal, oferece serviços de apoio pedagógico, produção de material acessível e formação continuada para professores das esferas municipal, estadual, federal e rede particular. As suas ações são voltadas para a realização de palestras, oficinas e visitas às escolas para a complementação didática pedagógica aos professores, com a realização de palestras, oficinas, entre outras, em instituições públicas e particulares, além de promover capacitação por meio de cursos na área da deficiência visual (AEE, baixa visão, leitura e escrita braile, sorobã, orientação e mobilidade, produção de material acessível e tecnologia assistiva) (RORAIMA, 2018a).

O CAS/RR tem a finalidade de dar condições para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez, deficiente auditivo e surdo-cegos, promover a formação de profissionais habilitados, como professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, instrutores surdos e demais profissionais para atuar com alunos surdos e com perdas auditivas de todos os níveis de ensino da educação básica e superior, utilizando recursos tecnológicos e educativos, visando favorecer seu desenvolvimento social, educacional e cultural (RORAIMA, 2018a).

Além disso, oferta atendimento especializado em seus núcleos a alunos com surdez, perda auditiva e surdo-cegueira da rede pública estadual de ensino. O CAS/RR tem por finalidade oportunizar a formação de profissionais da educação por meio dos cursos de LIBRAS, visando Ao intercâmbio cultural entre surdos e ouvintes (RORAIMA, 2018a).

Já o Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (CADAHS) objetiva promover a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento do atendimento ofertado aos alunos com altas habilidades/superdotação, possibilitando sua inserção efetiva do ensino fundamental ao ensino superior. O CADAHS estabelece parcerias voltadas para ações de cooperação técnica com empresas, associações, institutos e instituições de ensino superior que tenham interesse em desenvolver trabalhos de pesquisa, atividades, projetos e cursos com os alunos com altas habilidades/superdotação, professores e pais (RORAIMA, 2018a).

O Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista, que antes de 2010 era uma escola, a antiga Escola Especial, funciona nas dependências do espaço denominado Viva Comunidade (hoje Rede Cidadania). O papel dessa instituição é promover o apoio necessário às escolas de maneira que elas venham favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (RORAIMA, 2018a).

O estado de Roraima conta ainda com o CEEP, que também funciona nas dependências do Viva Comunidade/Rede Cidadania. O CEEP disponibiliza atendimento terapêutico e educacional a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, com deficiência, defasagem no desenvolvimento neuropsicomotor e de alto risco, desenvolvendo atividades voltadas para o desenvolvimento global, contando com a participação da família (RORAIMA, 2018a).

Em Roraima, pode-se também contar com o CEEQUO. Esse centro faz uso do método terapêutico e educacional, utilizando o cavalo mediante uma abordagem interdisciplinar na área de saúde, educação e equitação, voltado para o desenvolvimento biopsicossocial do público-alvo da Educação Especial (RORAIMA, 2018a).

Roraima também tem o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado Denise Messias Santos, localizado no município de Caracará, que é voltado para a formação de professores para o AEE e para o processo de inclusão. Esse centro oferta o AEE e trabalha com a elaboração/produção de materiais acessíveis para as diversas áreas de Educação Especial (RORAIMA, 2018a).

Na pesquisa, notou-se que há na rede estadual de ensino no município de Boa Vista centros de atendimento voltado para o AEE das pessoas caracterizadas com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência física, altas habilidades/superlotação.

Vale destacar que os centros oferecem cursos ao longo do ano para os professores da rede estadual, podendo participar também as pessoas caracterizadas com deficiência, acadêmicos, pais de alunos, familiares que estejam interessados no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

O estado de Roraima conta também com o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), que tem como área a formação inicial (magistério médio e técnico) e continuada dos profissionais da educação (RORAIMA, 2018b). O CEFORR tem várias metas, porém são destacadas aqui apenas duas:

Promover o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, visando o atendimento das demandas profissionais em consonância com as políticas de governo.

Promover a capacitação para os profissionais da educação nas escolas da rede estadual de ensino, capital e interior, por meio do programa formação pela escola.

De acordo com Spotti (2016, p. 42), o CEFORR:

[...] é o centro de referência da formação continuada, ou em serviço, para os profissionais da educação da rede pública em Roraima. Além de desenvolver cursos propostos e financiados pelo Governo Federal, o CEFORR elabora e programa cursos de acordo com as demandas regionais.

Nessa perspectiva, acredita-se que, mediante as metas desse centro, pode-se oferecer aos professores das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista cursos voltados para a área da Educação Especial, considerando as necessidades e realidades dos professores que atuam no campo.

Diante dos centros citados, percebeu-se que a SEED/RR dispõe de espaços nos quais o público-alvo da Educação Especial tem a possibilidade de usufruir do AEE, e os professores tem a oportunidade de se capacitar para

atuar com os alguns caracterizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

É imperioso destacar que o estado de Roraima conta com a resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima n. 7, de 14 de abril de 2009, que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências.

A resolução traz em seu artigo 2º que o Sistema Estadual de Educação de Roraima desenvolverá a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tendo ainda como objetivo “[...] assegurar o acesso escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (RORAIMA, 2009). Dessa forma, deverá promover a escolarização e respeitar as especificidades do público-alvo da Educação Especial, garantindo:

- I. transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- II. atendimento educacional especializado;
- III. continuidade de escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- IV. formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- V. participação da família e da comunidade;
- VI. acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e;
- VII. articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nessa lógica, as escolas devem cobrar da SEED/RR a efetivação desses direitos, para assim ofertar ao público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Cabe destacar ainda que a lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015, aprovou o Plano Estadual de Educação 2014/2024. Nesse sentido, destacaram-se algumas de suas estratégias com o intuito de apresentar aquelas relacionadas à área de Educação Especial e enfatizar a obrigação do estado de Roraima diante da escolarização do público-alvo dessa modalidade. São elas:

5. garantir atendimento especializado em todos os municípios, implantando até 2018, Centros de Atendimento Especializado com profissionais qualificados e capacitados em atenção às peculiaridades e cada deficiência, identificada por meio da avaliação, ouvidos a família e o aluno.

7. Assegurar e ampliar o acesso à escolarização a todas as pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, disponibilizando os diversos apoios pedagógicos especializados [...].

11. Garantir transporte escolar adaptado aos alunos com limitações físicas e mobilidade reduzida, de modo a viabilizar a permanência no processo de escolarização, inclusive para as atividades extracurriculares.

19. Fortalecer, por parte das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, os mecanismos de monitoramento, acompanhamento e assessoria pedagógica às escolas da Educação Básica, como forma de apoiar o trabalho dos professores com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

26. Implantar, durante a vigência deste PEE [Plano Estadual de Educação], salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas do campo, comunidades ribeirinhas, povos das águas e das florestas. (RORAIMA, 2015)

Diante do exposto, verificou-se que o município e o estado de Roraima dispõem de legislações acerca da Educação Especial, no entanto se faz necessário que os direitos dos alunos caracterizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação sejam de fato efetivados.

CAPÍTULO 2

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo apresentará um breve diálogo sobre a Educação do Campo no Brasil, situando alguns eventos que contribuíram de forma significativa para sua evolução, os quais sinalizam para o novo conceito dessa modalidade. Entre eles, podem-se citar o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998. A partir desses eventos, os sujeitos almejavam uma educação mais significativa e de acordo com suas necessidades, uma Educação “do” Campo e “no” Campo, e não apenas “para o” Campo, como estava ocorrendo.

2.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo por muito tempo foi considerada inferior em relação à urbana. Era negado às pessoas do campo um ensino significativo e de qualidade, pois elas eram rotuladas como inferiores e incapazes em virtude do trabalho braçal que realizavam. O debate no cenário nacional acerca da Educação do Campo teve destaque a partir da luta dos movimentos sociais do campo, que Munarim (2008) define como Movimento Nacional de Educação do Campo. Para o autor:

[...] a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (MUNARIM, 2008, p. 59)

A Educação do Campo era denominada Educação Rural, e hoje os sujeitos sociais do Movimento Nacional de Educação do Campo a definem como Educação do Campo e ressaltam:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, como objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje

tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25)

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009), a educação só se tornará realidade na Educação do Campo se estiver ligada ao movimento social, pois assim haverá maiores possibilidades para a formação de valores, de novas culturas, além de ser o movimento educativo.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, objetivou “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 22). De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), todos os envolvidos nessa conferência partilham da ideia de implementar um projeto para o país que venha incluir os milhares de pessoas que vivem no campo, pois a educação é um direito de todos.

Ainda conforme os autores citados (2004, p. 27), o propósito da conferência “[...] é conceber uma educação básica do campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais [...]”. E enfatizam:

[...] Não basta ter escolas “no” campo, queremos ajudar a construir escolas “do” campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27)

Nessa conferência foram discutidas questões pertinentes à Educação do Campo e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entre as temáticas abordadas, podem-se citar: “A Educação”, “A Educação Básica sob a ótica da LDBEN/96”, “A expressão ‘do Campo’”, “O lugar do campo na sociedade moderna”, “A realidade da Educação Básica do Campo hoje”, entre outras.

A conferência foi um evento que trouxe grandes contribuições para o avanço da Educação do Campo, pois nela os sujeitos envolvidos tiveram a oportunidade de lutar e questionar sobre seus direitos, exigindo um ensino mais significativo e voltado para seus interesses, para a sua realidade. Para Arroyo, Caldart e Molina (2009), a conferência não apenas fala de Pedagogia, de educação básica do campo, ela é em todo, um momento pedagógico e educativo.

Os sujeitos do campo, assim como os da cidade, têm direito à educação, e ao ser ofertada ela deve contemplar as especificidades dos indivíduos que vivem e estudam no campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, em seu artigo 28, deixa claro o direito das pessoas do campo em relação à educação básica. Assim, os sistemas de ensino devem promover adequações necessárias e que estejam de acordo com as peculiaridades dos alunos da Educação do Campo. Desse modo, faz-se necessário:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

O processo de escolarização na Educação do Campo necessita estar fundamentando nos itens relacionados, pois assim poderão existir maiores possibilidades para que o professor desenvolva sua ação pedagógica considerando as especificidades dos sujeitos que vivem e estudam em áreas não urbanas.

Nessa perspectiva, deve-se pensar a Educação do Campo com base nas especificidades de seus sujeitos, o que implica a valorização do seu contexto histórico, social e cultural. Dessa forma, a Educação “do” Campo e “no” Campo poderá ser mais significativa. Caldart (2008) afirma que o prefixo “no” é relativo ao direito que o indivíduo tem de ser educado “no” lugar onde vive, e o prefixo “do” refere-se ao direito dessa educação ser pensada nesse espaço, sendo realizada mediante a participação dos indivíduos inseridos e vinculados a essa cultura, assim como as suas necessidades humanas e sociais.

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos. Importante também destacar que seu artigo 206 enfatiza que o ensino deve ser ministrado de modo que ofereça aos alunos “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

Apesar da determinação legal, ainda há um caminho longo até a construção da real igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas do campo, considerando as dificuldades e carências que estas sofreram historicamente. De acordo com o artigo 2º do decreto-lei n. 7.352 (BRASIL, 2010), que institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os princípios para a Educação do Campo são:

- I. Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II. Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Observando-se os processos históricos que vivência a Educação do Campo, Leite (1999, p. 19) afirma:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Fernandes, Ceroli e Caldart (2004, p. 38-39) corroboram esse pensamento ao afirmar que a escola rural é tratada como uma espécie de resíduo pelo sistema educacional brasileiro, destacando vários problemas, tais como:

- Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- Currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo;
- Muitos lugares atendidos por profissionais que nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com essa realidade;
- Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- Alienada a um projeto de desenvolvimento;
- Alienada aos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores, de seus movimentos e suas organizações;
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- E, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, e articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

Observou-se que todos esses problemas oriundos da Educação Rural são hoje os mesmos encontrados na Educação do Campo, sendo eles fortes impedimentos do desenvolvimento dessa modalidade de educação. Pode-se dizer que “[...] o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum à constatação do caos geral [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 40). Nesse contexto, observou-se que há um déficit no aparelho do Estado, tanto nas áreas do campo como nas áreas urbanas. Pinheiro (2011, p. 21) afirma:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

As pessoas da Educação do Campo precisam ser respeitadas e valorizadas, pois possuem suas singularidades, suas culturas, seus direitos, sua escolarização garantida em lei. Nota-se uma ampla heterogeneidade quando se fala da Educação do Campo: diversas etnias, gêneros, camponeses, homens da floresta e povos ribeirinhos que compõem um conjunto de culturas

ao longo das regiões do Brasil. Caldart (2002, p. 21) enfatiza ainda que há diferentes sujeitos no campo, entre eles:

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, segregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Diante do exposto, pode-se notar quão diversa é a Educação do Campo, tornando evidente a presença de diferentes culturas, o que permite o desenvolvimento de uma educação intercultural e inclusiva.

Nesse sentido, a LDBEN n. 9.394/1996 enfatiza que o conceito de educação não se restringe apenas ao ensino escolar, uma vez que ela é definida de forma mais ampla:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996 – art. 1º da LDBEN 9.394/96)

Dessa forma, a LDBEN n. 9.394/1996 abrange a Educação do Campo considerando ainda as manifestações culturais expressas pelos indivíduos inseridos nesse contexto. Portanto, uma educação que atenda às reais necessidades do sujeito do campo implica a elaboração e a sistematização de políticas condizentes com a realidade social do povo camponês, de suas especificidades.

Assim, torna-se essencial a atuação efetiva dos professores, dos alunos e da comunidade escolar, promovendo maiores possibilidades de serem efetivados os direitos das pessoas que vivem e estudam na Educação do Campo, propiciando uma escolarização mais justa, significativa e menos excludente.

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Especial e a Educação do Campo apresentam um histórico de exclusão e discriminação ao longo de sua trajetória, pois ambas sempre foram deixadas em segundo plano. Na Educação Especial, as pessoas público-alvo são desprezadas, discriminadas e desvalorizadas, especialmente aquelas com deficiência, por serem consideradas incapazes de se desenvolver, de aprender, de viver em sociedade. E isso não é diferente na Educação do Campo, uma vez que seus sujeitos são também, em muitos casos, caracterizados como indivíduos incapazes, que não carecem de estudos, ou seja, sujeitos destinados apenas ao trabalho braçal, que no entendimento do senso comum não exigiriam um processo formativo de maior profundidade (LEITE, 1999).

As diretrizes complementares para a Educação do Campo contemplam aspectos gerais para a educação básica, destacando ainda que a Educação Especial destinada aos sujeitos do campo deve considerar as diferenças socioculturais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008a)

Para Caiado e Meletti (2011, p. 96), a legislação assegura:

1. enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais;
2. sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado.

As diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008b) garantem ainda em seu artigo 1º, parágrafo 5º:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da

modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008b)

Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 144) consideram que “[...] as diretrizes representam um avanço real para a Educação Básica do Campo”. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), tem em sua Estratégia 4.3:

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...].

Vale destacar que o PNE enfatiza ainda em sua Estratégia 7.19 que é necessário “institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014).

Contudo, Marcoccia (2010, p. 84) destaca em sua dissertação que o PNE não deixa claro se o deslocamento do transporte é intracampo, o que compromete “[...] a educação escolar dos alunos da educação especial, que poderão passar longos períodos no transporte escolar (como é o caso de alguns, que já vivem essa realidade)”.

Diante do exposto, percebeu-se que a legislação garante ao público-alvo da Educação Especial o direito à escolarização em todas as etapas, ou seja, educação básica, ensino superior e demais modalidades.

2.3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos profissionais da educação é um dos aspectos mais relevantes para o avanço da educacional, uma vez que são eles os responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos. Saviani (2012) salienta que o papel da escola, e conseqüentemente do professor, é proporcionar aos alunos a apropriação do conhecimento.

Contudo, a falta de formação inicial e continuada ainda é considerada um problema no âmbito da educação no Brasil. E quando isso se refere à Educação do Campo os entraves são ainda maiores e mais recorrentes. Em relação a esse pensamento, resolveu-se destacar aqui algumas considerações sobre a formação do professor da Educação do Campo na modalidade de Educação Especial.

Nesta pesquisa, um dos objetivos específicos é apresentar a formação dos professores da Educação do Campo na área de Educação Especial, o que será tratado no capítulo 5, quando também serão abordadas as análises e os resultados deste estudo.

A negação do direito do professor de Educação do Campo à formação específica traz sérias consequências para a ação pedagógica e para o processo de escolarização dos estudantes, que, quando são caracterizados como público-alvo da Educação Especial, o enfrentamento do problema é maior ainda, pois os docentes justificam não se sentirem preparados para atuar com alunos caracterizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O estudo de Neves, Adams e Tartuci (2017) aponta que professores de sala de aula regular não possuem em sua formação conhecimentos sobre a Educação Especial, destacando ainda que os licenciados, por sua vez, não estão discutindo acerca dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, pode-se afirmar que isso talvez seja uma das razões de os professores afirmarem não estar preparados para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Arroyo, Caldart e Molina (2009) ressaltam que os trabalhadores da Educação do Campo necessitam de assumir-se como responsáveis pela formação humana, compreender que tanto a educação quanto a escola fazem parte dos direitos das pessoas que vivem, trabalham e estudam no campo. Lopes (2017, p. 124), ao abordar sobre a formação de professores, afirma que é preciso:

[...] compreender como se dá o processo de opressão vivenciado no campo pelo trabalhador e como o sistema atual define as relações de trabalho. No campo, estas relações são marcadas geralmente pela injustiça e pela negação do direito de ser cidadão [...].

Caiado, Martins e Antônio (2009) salientam que a reflexão acerca da formação de professores deve considerar os conflitos, os desafios vividos no cotidiano da escola, tais como a inclusão-exclusão, e, em seguida, trabalhar para a emancipação dos indivíduos. Entende-se que os sistemas de ensino devem oferecer ao sujeito do campo uma formação coerente com suas realidades, que atendam às reais necessidades do professor e das pessoas que ali vivem e estudam.

Siems (2008) destaca que não é necessariamente a formação específica que irá amenizar os problemas da educação, é preciso investimentos voltados para os processos de formação que valorizem a prática docente. Para Bueno (2004, p. 142), a formação do professor especialista deve considerar os seguintes itens:

- Deve fazer parte integrante de uma política de formação docente que efetive de fato uma crescente efetiva qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva;
- Deve oferecer formação básica como docente que permita a ampliação de sua visão para além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência;
- Deve dar formação específica para que as características específicas das diversas deficiências sejam levadas em consideração pelos processos de ensino;
- Deve oferecer formação para o atendimento direto de crianças com necessidades educacionais especiais que não tenham condições de participar dos processos de inclusão no ensino regular.

É essencial que os sistemas de ensino propiciem aos professores uma formação que os possibilite de ter uma visão ampla da Educação Especial, não apenas voltada para o conhecimento das diversas deficiências, transtornos, habilidades, superdotação, mas que dê a eles subsídios suficientes para uma ação pedagógica que possa minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades e habilidades dos alunos.

Porém, é essencial também que a formação de professores seja pensada como um todo, de forma ampla, com maiores possibilidades para uma ação pedagógica mais significativa, segura e eficaz. Munarim (2006) destaca que a formação adequada do professor implicará na forma como a escola do campo será organizada. O autor também elucida que não existe um perfil

definido para o profissional da Educação do Campo, afirmando que este deve ser coerente com a perspectiva atual que essa modalidade de ensino vem construindo, ou seja, assentar-se em princípios das ciências da educação e considerar as especificidades do campo.

A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contempla em seu artigo 18:

§ 1º são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

§ 2º são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por isso, faz-se necessário que a formação seja pensada de forma ampla, permitindo ao professor uma ação pedagógica consciente, na qual ele possa sentir-se seguro para atuar com todos os alunos, independentemente de suas deficiências, transtornos, habilidades, dotações. Concorde-se com Bueno (2011) quando enfatiza que a formação dos professores que irão atuar com o público-alvo da Educação Especial precisa ser ampla, propiciando ao professor uma visão do todo. Torna-se fundamental que os professores sejam capacitados e especializados na modalidade, sendo contemplados com a oportunidade de participar de cursos em nível de graduação, especialização, mestrado, doutorado, e que seja possibilitado a eles a participação em seminários, eventos, encontros, grupos de estudos, palestras, oficinas. Acredita-se que essas são medidas que poderão contribuir para a eficácia do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, inclusive no contexto da Educação do Campo.

CAPÍTULO 3

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O objetivo deste capítulo é apresentar a história da pedagogia histórico-crítica, sua contextualização teórica, destacando a concepção de Dermeval Saviani sobre a educação escolar, a materialidade da ação pedagógica, com ênfase nos desafios que a pedagogia histórico-crítica traz para a práxis educativa diante do processo de escolarização.

3.1. A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica surgiu mediante a emergência de um movimento pedagógico e da escolha de uma nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, essa teoria “[...] veio responder a necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante [...]” (SAVIANI, 2012, p. 11). É importante ressaltar que a formação do movimento pedagógico ocorreu no fim da década de 1970, época em que se buscaram alternativas para a pedagogia (SAVIANI, 2012).

Para fomentar esse movimento em favor da educação, de acordo com Saviani (2012), em 1978 houve um seminário em Campinas sobre essa propositura, no qual se percebia a predominância de uma visão crítica reprodutivista. E, em 1979, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (surgida em 1977), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) (articulado em 1978) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) (fundada em 1979) uniram-se para organizar a Conferência Brasileira de Educação.

Em 1980, foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação, quando Saviani participou com a temática “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”. Na ocasião, Saviani abordou sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, material que mais tarde deu origem ao artigo “Escola e democracia ou teoria da curvatura da vara”, também capítulo do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012).

Em 1981, Saviani participou de um seminário sobre a estrutura de ensino na universidade brasileira, realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no qual é indagado “[...] se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova [...]”. Diante dessa observação, Saviani resolveu esclarecer o assunto escrevendo o artigo “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara, em 1982, capítulo do livro *Escola e democracia*, cuja primeira edição é de 1983” (SAVIANI, 2012, p. 117). Nesse sentido, o autor elucida:

[...] falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, [...] Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada [...] a primeira alternativa que me veio à mente foi a pedagogia dialética [...] o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais [...]. (SAVIANI, 2012, p. 117)

Estavam dadas as bases da pedagogia histórico-crítica, porém existia outro entrave: a ambiguidade da palavra “dialética” e da expressão “pedagogia dialética”, pois “dialética”, além de estar relacionada à dialética idealista de Hegel e de outras versões gregas, o termo ainda significa, de um lado, contraposição de ideias, e, de outro, dialógico, diálogo (SAVIANI, 2012).

Vale ressaltar que existiam complicadores no campo da pedagogia, pois a expressão também era título do livro de Schied Kowarzik (1983), *Pedagogia dialética*. De acordo com Saviani (2012, p. 118), Kowarzik entendia a dialética como “[...] o movimento do real e não propriamente uma concepção [...]”. No entanto, sabe-se que “[...] a dialética só se formula como concepção a partir de Hegel [...] enquanto formulação articulada e sistemática, isto é, como lógica e teoria do conhecimento [...]” (SAVIANI, 2012, p. 118).

Além do livro de Kowarzik, existia outro complicador: a obra de Moacir Gadotti, *Concepção dialética da educação*, também publicado no ano de 1983 (SAVIANI, 2012).

Saviani então resolveu evitar a denominação “pedagogia dialética”, pois a palavra conotava múltiplos sentidos. Com isso, o autor optou pela expressão “histórico-crítica”. Faz-se necessário enfatizar que “[...] a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica como

esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história” (SAVIANI, 2012, p. 119).

3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica foram elaboradas com contribuições do pensamento de Karl Marx. A pedagogia histórico-crítica “[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico [...]” (SAVIANI, 2012, p. 120). Saviani enfatiza ainda que ela é “[...] uma teoria em construção, que se desenvolve coletivamente com o concurso de um conjunto cada vez mais amplo de participantes e estudiosos [...]” (SAVIANI, 2017, p. 720).

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica é considerada uma teoria atual, uma vez que ainda está sendo aprimorada e que se refere a uma “[...] teoria que procura acompanhar atentamente o movimento da história, respondendo aos desafios educacionais por ele colocados como, aliás, é próprio de toda teoria tributária do materialismo histórico” (SAVIANI, 2017, p. 720).

Desse modo, a opção foi pelo nome pedagogia histórico-crítica, pois ela destaca que “[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita [...]” (SAVIANI, 2012, p. 83). Vale destacar que a pedagogia histórico-crítica prioriza a história do indivíduo, sua realidade social e, a partir daí, responde aos problemas educacionais e, entre eles, está a escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo, foco deste estudo. A pedagogia proposta por Saviani (2009, p. 62) defende:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferentemente do que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão

em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Dessa maneira, acredita-se que a pedagogia histórico-crítica seja de fundamental importância para a Educação, inclusive para a Educação do Campo e a Educação Especial, uma vez que considera a prática social como ponto de partida e de chegada para a apropriação do conhecimento, sendo uma pedagogia pensada e voltada para atender os anseios e as necessidades dos educadores, considerando suas condições de trabalho. Além disso, a pedagogia histórico-crítica valoriza a cultura e a história, ferramentas relevantes no processo de formação e escolarização dos alunos.

3.3. A ESCOLARIZAÇÃO SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

É notória a relação que existe entre a pedagogia histórico-crítica e a realidade escolar, pois a concepção histórico-crítica surgiu baseada nas vivências práticas de educadores, de suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, torna-se urgente compreender a escola e sua função social. A pedagogia histórico-crítica empenha-se em defender a especificidade da escola, ou seja, a sua função pedagógica, que deve promover a apropriação do conhecimento, do saber sistematizado, pois assim é que se define a educação escolar (SAVIANI, 2012).

No entanto, pode-se dizer que a escola ainda não está preparada para desenvolver essa função de sistematizar o conhecimento, o saber; e o desafio é maior à medida que essa instituição tem como obrigação a oferta da Educação Especial com ensino especializado, serviço de apoio aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Nessa esteira, Saviani (2012, p. 126) elucida:

[...] um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. À medida que o espaço é organizado dessa maneira, os que se envolvem com os trabalhos se estimulam, passam por exigências, mas são, ao mesmo tempo, levados a vencê-las, e nesse sentido progride-se, quer dizer, a educação avança, a educação produz

frutos. Sem isso nós enfrentamos obstáculos que acabam impedindo que a educação produza os frutos que dela se esperam.

Ainda afirma o professor: “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo [...]” (Saviani, 2012, p. 98). Acredita-se que dessa forma seria possível mais possibilidades de escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo, considerando que oportunizar aos alunos o direito à escola não é só propiciar socialização e convivência, mas também aprendizagem e a apropriação do conhecimento.

Saviani (2012, p. 14) declara que a escola é “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]”. Vale destacar que quando o autor fala sobre a socialização do saber não está se referindo ao mero trabalho de interação, de convivência, mas sim ao direito de ser alfabetizado, de apropriar-se do conhecimento.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar [...]. (SAVIANI, 2012, p. 14)

Desse modo, a escola deve estruturar o seu currículo valendo-se de concepções que priorizem a apropriação de saberes, com ênfase aos científicos. Além disso, o currículo deve ter o foco voltado para as práticas sociais do indivíduo, de sua realidade, sua história e suas necessidades.

Por isso, entende-se que as escolas necessitam ser adequadas, transformadas e reestruturadas para promover a escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo. Saviani (2017) corrobora esse pensamento afirmando que o homem necessita agir sobre a natureza, transformando-a e estruturando-a conforme suas necessidades. Gonçalves (2014, p. 169) esclarece:

É necessário romper com os conteúdos inadequados para os sujeitos deficientes, geralmente pautados em atividades sem fins pedagógicos, fragmentadas, infantilizadas, sem nenhum ou pouco aprofundamento dos conteúdos, ocorrendo apenas a transmissão e/ou trocas de informações, fazendo uso apenas do senso comum.

A autora defende que as pessoas caracterizadas com deficiência também necessitam apropriar-se do conhecimento, dos conteúdos clássicos propostos por Saviani em sua pedagogia histórico-crítica, que por sua vez se empenha em defesa da escola, a qual “[...] tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento [...]” (SAVIANI, 2012, p. 98). O autor deixa claro que a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar depende de:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2012, p. 8)

Acredita-se que a partir disso se pode propiciar aos alunos uma escolarização mais significativa e eficaz. Importante ter em mente que não é o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que se deve adequar ao ambiente escolar, e sim o contrário.

Concorda-se com Saviani (2012, p. 14) quando afirma que “[...] o conteúdo fundamental da escola elementar é ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”. Portanto, o papel do Estado e da escola diante do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial é oferecer possibilidades para a apropriação do conhecimento, dos saberes, mediante condições de acesso, permanência e aprendizagem que sejam coerentes com a realidade social dos alunos. “[...] A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais” (SAVIANI, 2012, p. 91).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a práxis dos professores, suas ações pedagógicas, considerem as reais necessidades do público-alvo da Educação Especial. Saviani (2012) utiliza o significado de práxis considerando as contribuições de Sánchez Vásquez (1968), pois para esse teórico a práxis contempla teoria e prática. Sobre esse assunto, Saviani (2012, p. 120) explica:

[...] a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo [...] a prática é ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria [...]. A prática para desenvolver-se e produzir suas consequências necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada [...].

Com essas explicações, concorda-se com Saviani (2012) quando o autor salienta que não se pode pensar a prática apenas com base na teoria, pois a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é considerada o ponto de partida, mas também o ponto de chegada.

Gasparin (2012, p. 130) corrobora esse pensamento ao enfatizar que “Uma das formas de motivar o aluno é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto [...]”. Para esse autor, é necessário também que o professor ouça a prática social do aluno, pois isso poderá tornar suas aulas mais atrativas e o conteúdo mais interessante, o que irá contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Diante do exposto, questionou-se: “Em que condições materiais se encontravam as escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR? Em quais teorias essas escolas estavam fundamentadas para o desenvolvimento do trabalho educativo?”.

Saviani (2012, p. 13) afirma que o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ao abordar sobre a materialidade da ação pedagógica, Saviani (2012) destaca três problemas, três entraves práticos que dificultam o avanço da teoria: a ausência de um sistema nacional de educação; a questão organizacional; e o problema da descontinuidade.

A ausência de um sistema de educação interfere no desenvolvimento da teoria, o que acarreta uma série de situações que repercutem e dificultam o avanço teórico. Esse problema não é novo, considerando que ele se arrasta desde o final do século XIX. Vale destacar que nesse mesmo período os principais países preocupados com a educação já vinham trabalhando para organizar seus sistemas de ensino (SAVIANI, 2012).

No entanto, isso não foi feito no Brasil. E novamente Saviani se posiciona: “[...] o desinteresse pela educação popular em âmbito nacional vem do Império [...]” (SAVIANI, 2012, p. 107). Com isso, a ação pedagógica é

afetada, uma vez que a não existência de um sistema educacional implica a falta de recursos, e sem isso não há como organizar o ensino.

Saviani (2012, p. 116) enfatiza que a ausência de um sistema educacional “[...] é um desafio para a pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela limites ao seu próprio desenvolvimento [...]”. Em contraposição, esse desafio “[...] obriga a pedagogia histórico-crítica a [...] tomar consciência desse estado de coisas, visando compreender suas causas [...]”.

A questão material da organização do sistema e das escolas diante de “[...] uma situação precária coloca o desafio de mobilização do próprio trabalho docente, de modo que, no interior da própria ação pedagógica, se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas [...]” (SAVIANI, 2012, p. 117).

Porém, a forma como as escolas estão organizadas interfere na transformação que se deseja para elas, pois a mudança de ensino não depende somente da proposta de uma nova teoria, de reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) e apresentá-lo aos professores e comunidade escolar na esperança que ele seja aceito e posto em prática, mas deve-se considerar a prática das escolas que acabam se opondo a transformações.

Porque penso que um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. (SAVIANI, 2012, p. 107)

A área educacional necessita de um ambiente intelectualmente exigente e, pensando nisso, o terceiro desafio destacado por Saviani é o da materialidade da ação pedagógica e o da descontinuidade, assunto que traz à tona o fato de não haver uma continuidade de trabalho educativo, pois a cada mudança de governo, de secretário ou de ministro de Educação, há uma ruptura no que já foi construído. Para Saviani (2012, p. 128), o “[...] trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende, sejam assimiladas pelos alunos [...]”.

Saviani (2009) afirma que seu método de ensino mantém uma vinculação entre educação e sociedade, e os apresenta mediante os cinco

passos do processo educativo, no qual ele faz um paralelo com os cinco passos de Herbart e Dewey.

O primeiro passo é a “prática social”, pois ela é comum ao professor e ao aluno, proporcionando a ambos a oportunidade de atuarem como agentes sociais diferenciados. Entretanto, em relação à questão pedagógica, existe uma diferença nos níveis de compreensão, ou seja, conhecimento e experiência relacionados à prática social (SAVIANI, 2009). Contudo, “[...] o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar ‘síntese precária’, já a compreensão dos alunos é de caráter sincrético [...]” (SAVIANI, 2009, p. 63). Assim:

[...] A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2009, p. 63)

De acordo com Saviani (2012, p. 122), “[...] a relação do aluno se dá predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética”. Desse modo, o “[...] processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo também ele estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade”. Assim, Saviani (2016, p. 22) torna evidente:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos.

O segundo passo é a “problematização”. Nesse momento, o autor destaca a necessidade de se “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [...] que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 2009, p. 64). Porém isso “[...] não é a apresentação de

novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova) [...]” (SAVIANI, 2016).

No terceiro passo figura a “instrumentalização”, que é “[...] entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2016, p. 36). Nesse passo, o autor fala sobre a “[...] apropriação pelas camadas populares de ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diurnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p. 64).

Já o quarto passo é a “catarse”, que se baseia na acepção gramsciana, ou seja, refere-se à “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* Saviani, 2012). Importante mencionar que esse “[...] é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2016, p. 36).

Por fim, o quinto passo é a “prática social”, porém no ponto de chegada, que é compreendida em termos sintéticos pelos alunos.

[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2009, p. 65)

De acordo com Saviani (2016), a prática social do ponto de partida é e não é a mesma:

É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (SAVIANI, 2016, p. 38)

Saviani (2012, p. 122) afirma que é nesse momento que se situa o problema do conhecimento sistematizado e que ele pode “[...] não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento [...]”.

[...] os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram [...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. (SAVIANI, 2012, p. 121-122).

Vale ressaltar que quando Saviani (2012, p. 122) aborda sobre conteúdos, sua essência está voltada para “[...] trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata [...]. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em articulação com as formas”.

Diante dessas reflexões, optou-se neste estudo pela pedagogia histórico-crítica em virtude de seu empenho em defesa da escola e, conseqüentemente, do professor, do aluno. Também por concordar que a função da escola é educacional, pedagógica, ou seja, voltada para a aquisição do conhecimento, por ser uma teoria que considera o movimento da história em resposta aos desafios educacionais, entre os quais se pode destacar a ação pedagógica do professor perante a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGIA

A perspectiva teórico-metodológica da investigação teve como base o materialismo histórico-dialético na abordagem da pedagogia histórico-crítica, que em seus fundamentos norteia a construção dos dados da análise.

A pedagogia histórico-crítica não aborda especificamente sobre a Educação Especial ou sobre seu público-alvo, mas defende que a escola é para todos e que o saber sistematizado deve ser o foco para que o indivíduo seja realmente escolarizado. É, nesse sentido, radicalmente inclusiva e contempla os estudantes do campo e o público da Educação Especial.

Para que se tenha melhor entendimento a respeito da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário antes entender o que é o materialismo histórico-dialético, pois esse método é a base da teoria pedagógica em questão. Saviani refere-se ao materialismo histórico-dialético como a “[...] compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]” (SAVIANI, 2012, p. 76).

Para Triviños (2012, p. 51), materialismo histórico-dialético é:

[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana [...].

Triviños (2012, p. 73-74) afirma que o processo no desenvolvimento da pesquisa de cunho materialista apresenta a “contemplação viva do fenômeno, do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno”.

4.1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa empregou o estudo de caso como procedimento técnico, descrevendo o objeto de investigação mediante dados construídos com base em pesquisa documental, em observação e entrevistas. Gil (2002, p. 142)

esclarece que “[...] nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

Para esse autor (2009, p. 7), o estudo de caso é “[...] um dos diversos modelos propostos para a produção do conhecimento num campo específico, assim como são o experimento e o levantamento [...]”. Apesar do estudo de caso ser considerado flexível, seu processo não deixa de ser rigoroso. Nesse sentido, Gil (2009, p. 7-8) destaca as seguintes características:

É um delineamento de pesquisa, preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investiga um fenômeno contemporâneo, não separa o fenômeno do seu contexto, é um estudo em profundidade, requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

Segundo Gil (2009, p. 3-5), o estudo de caso não é “[...] uma estratégia de ensino, estudo exploratório, não é pesquisa qualitativa, não é análise de caso, não é relato de caso, e estudo de caso não é ‘simulacro’ de pesquisa”.

Com relação à pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2007, p. 176) afirmam que “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, construindo o que se denomina de fontes primárias [...]”. As autoras definem que a observação é “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Nesse sentido, ela não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 192).

A entrevista utilizada foi a despadronizada ou não estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2007), também conhecida como semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 180), a entrevista despadronizada ou não estruturada é aquela em que “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente”. As autoras apresentam três modalidades de entrevistas: focalizada, clínica e não dirigida. A opção nesta pesquisa foi utilizar a entrevista focalizada, a qual segue:

[...] um roteiro de tópicos relativos aos problemas que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal [...].

A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira correspondeu à pesquisa documental, e a segunda envolveu a observação e a realização de entrevistas. A utilização das técnicas foi feita com base em roteiros elaborados com a organização de blocos temáticos. Os blocos utilizados na condução geral das entrevistas foram: Atendimento Educacional Especializado (AEE); acessibilidade e recursos materiais; escolarização dos alunos; formação do professor.

A primeira etapa teve início no primeiro semestre de 2017, quando foi feita a revisão da literatura de produção acadêmica e a análise dos microdados das matrículas do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), com destaque para o estado de Roraima e o município de Boa Vista. Na segunda etapa, realizada no segundo semestre do ano de 2017, foram desenvolvidas as técnicas de observação e as entrevistas, além de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas pesquisadas e dos dados da pesquisa.

O projeto foi encaminhado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima (UERR) por meio do *site* da plataforma Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A realização desse procedimento objetivou a avaliação do cumprimento de parâmetros éticos de pesquisa, a segurança dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos e a qualidade dos respectivos parâmetros a serem utilizados, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após aprovação do projeto pelo parecer de n. 76902317.3.0000.5621, iniciou-se a pesquisa de campo, na qual o primeiro passo foi informar cada gestor sobre a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e

Pesquisa e assim, com eles, discutir a respeito do agendamento e da realização das entrevistas.

Os participantes foram informados individualmente sobre os riscos mínimos de participarem da pesquisa, sendo esclarecidos a respeito de terem sua identidade preservada, de a participação na pesquisa ser livre e voluntária, dando a eles a liberdade de desistir durante o percurso do trabalho. Foi enfatizado aos participantes sobre o anonimato das escolas, que assumiriam um código para serem identificadas na apresentação da pesquisa. Cada participante recebeu o TCLE e, após o consentimento e a assinatura do termo de cada participante, foi agendada a entrevista.

As entrevistas foram realizadas com 15 professores devidamente lotados em escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista. Dos 15 participantes: 3 eram professores lotados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 5 eram professores de apoio permanente; e 7 eram professores da sala de ensino regular (Apêndices A, B e C). Dos 7 professores da sala de ensino regular, 3 ministravam aulas de Matemática, 2 lecionavam Língua Portuguesa e 2 o componente de Educação Física.

A primeira entrevista foi direcionada aos 3 professores da SRM, sendo composta de 11 questões mistas (Apêndice A); a segunda foi destinada aos 5 professores de apoio permanente e constou com 10 questões mistas (Apêndice B); a terceira entrevista foi voltada para os 7 professores de sala de aula de ensino regular, apresentando 7 questões mistas (Apêndice C).

Antes da realização das entrevistas, foi feita a explanação do objetivo pretendido com o estudo em questão a cada participante, de forma individualizada. Foi esclarecido que o objetivo da pesquisa era compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista.

As observações foram feitas durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Realizou-se em média de uma a duas entrevistas por turno. As entrevistas foram agendadas mediante acordo com os gestores(as) e professores(as) participantes da pesquisa, quando se definiu dia e hora para o momento dos encontros.

Para o melhor desenvolvimento da técnica da entrevista, utilizou-se a gravação em áudio, com o uso de gravador de voz e bloco de anotações. O tempo destinado a cada uma das entrevistas foi aproximadamente de vinte e cinco a quarenta minutos. Importante citar que as gravações das entrevistas sofreram pequenas correções para adequação da norma padrão.

Assim, neste estudo, foram aplicadas as técnicas de pesquisa documental, observação e entrevistas, pois estas trouxeram maior amplitude ao objeto do estudo, uma vez que forneceu base e fundamentos para que a investigação fosse realizada com coesão e objetividade.

4.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta seção irá tratar dos aspectos éticos da pesquisa: critérios de inclusão dos participantes, riscos, benefícios, metodologia de análise de dados, desfecho primário, tamanhos do universo e da exposição conforme expressões constantes no formulário padrão do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Foram incluídos para participar da pesquisa os professores que estavam atuando com o público-alvo da Educação Especial: professores lotados na SRM, professores de apoio permanente, professores que estavam ministrando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física.

A inclusão na pesquisa de professores da SRM e de professores de apoio permanente tem relação com o fato de ambos atuarem diretamente com o público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que esses participantes contribuíram de forma significativa para a compreensão de dados a respeito da escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo. O convite para a participação na pesquisa foi feito para todos os professores da SRM e para os professores de apoio permanente

Os professores de Língua Portuguesa e de Matemática foram convidados a participar por possuírem uma carga horária maior na sala de aula, tendo assim mais contato com os alunos, maior possibilidade de conhecer as reais necessidades deles e seu processo de escolarização. Já os de Educação Física, por suas aulas serem praticamente em ambientes externos, tais como pátios, campos, quadras esportivas etc. Conhecer essa realidade

trouxo contribuições significativas para a pesquisa, uma vez que a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física requer acessibilidade, fator relevante na escolarização dos alunos.

A participação na pesquisa pode ter ocasionado aos professores perturbações mínimas, tais como: cansaço físico; aborrecimento ao responder à entrevista; alterações de comportamento durante as gravações de áudio; desconforto; constrangimento, por exemplo, ao falar da própria ação pedagógica. Entretanto todos os esforços foram empreendidos para reduzi-las.

A análise dos dados foi feita durante e após o desenvolvimento da pesquisa com base nos objetivos propostos das categorias elencadas.

A pesquisa contou com a participação de 15 professores que estavam atuando com o público-alvo da Educação Especial das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista, sendo os participantes: professores lotados na SRM, professores de apoio permanente, professores que estavam ministrando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física.

Esta pesquisa surgiu do seguinte questionamento: “Como ocorre o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista?” E teve como objetivo geral compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista. Nessa perspectiva, este estudo buscou contemplar os seguintes objetivos específicos:

- analisar se as escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista dispunham de acessibilidade, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial;
- discutir como ocorria o AEE nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista;

- apresentar as especificidades da formação dos professores das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista na área da Educação Especial.

Para Saviani (2012, p. 120), a “[...] educação é vista como mediação no interior da prática social global [...]”. O autor deixa claro que a “prática é o ponto de partida e o ponto de chegada”. Assim, aceitou-se essa teoria buscando compreender a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, visando entender a realidade social de cada uma para então analisá-las à luz da pedagogia histórico-crítica.

4.3. ETAPAS DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa foi feito valendo-se de três frentes de trabalho:

1. revisão da literatura de produção acadêmica, a análise dos microdados das matrículas do censo escolar do INEP, pesquisa documental, com a análise de legislações acerca da Educação Especial no Brasil e em Roraima, a saber: documentos nacionais; resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima, n. 7, de 14 de abril de 2009 (RORAIMA, 2009); lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação 2014/2024;
2. observação do funcionamento e da estrutura das escolas para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial; análise do PPP das duas escolas pesquisadas;
3. realização de entrevistas semiestruturadas e análise dos resultados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017, após aprovação do projeto enviado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

As observações também foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017 e consistiram em verificar a entrada e saída dos alunos público-alvo da Educação Especial na E1 e E2, na SRM, nas salas de aula, bem como o seu deslocamento nos demais espaços da escola, como o pátio e o espaço destinado às aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 5

5. DESCRIÇÃO, ANÁLISES E RESULTADOS

5.1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Secretaria de Estado de Educação de Roraima (SEED/RR) conta com um total de 383 escolas, sendo 59 na capital, 61 escolas da Educação do Campo e Interior e 263 destinadas à Educação Indígena (RORAIMA, 2018). O município de Boa Vista/RR possui três escolas estaduais de Educação do Campo. No entanto, decidiu-se contemplar na pesquisa apenas as voltadas para o ensino fundamental e médio.

O organograma da SEED/RR é composto de vários departamentos e divisões. Aqui se destacou a Divisão de Gestão do Interior (DGI), que é responsável pela Educação do Campo das escolas estaduais de Roraima e a Divisão de Educação Especial (DEE), por ser a responsável pela modalidade Educação Especial.

O DGI é responsável pelas 61 escolas do interior do estado de Roraima, e entre elas estão as escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, nesse caso as escolas aqui denominadas E1 e E2, foco da pesquisa.

A DEE é responsável pela coordenação dos serviços da modalidade de Educação Especial, os quais podem ser citados: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser desenvolvido nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas estaduais; os serviços de AEE realizados nos centros, os quais oferecem cursos na área de Educação Especial aos professores da rede estadual de ensino (RORAIMA, 2018).

O município de Boa Vista conta com os seguintes centros na rede estadual de ensino: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Roraima (CAP-DV/RR); Centro de Atendimento às Pessoas com Surdes Princesa Isabel (CAS/RR); Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (CADAHS); Centro Estadual de Estimulação Precoce (CEEP); Centro Estadual de Equoterapia “Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro” (CEEQUO).

O estado de Roraima dispõe também do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), instituição que oferece cursos de formação na área de educação ao longo do ano letivo. Além de cursos, promove oficinas, palestras e seminários destinados a professores e funcionários de apoio da rede estadual de ensino.

Os professores participantes da pesquisa que atuavam nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, em sua maioria, morava na capital do estado de Roraima. Em contrapartida, o quadro de funcionários de apoio de ambas as escolas apresentava um aspecto em comum: os funcionários residiam nas proximidades da unidade escolar em que trabalhavam. Vale destacar ainda que o gestor da E1 residia na comunidade em que atuava; já o gestor da E2, em Boa Vista, capital. É importante frisar que as duas escolas não contavam com coordenadores pedagógicos durante a investigação.

Os professores participantes da pesquisa tiveram a identidade preservada, sendo identificados da seguinte maneira:

PSRM: Professor de Sala de Recursos Multifuncionais;

PAP: Professor de Apoio Permanente;

PM: Professor de Matemática;

PLP: Professor de Língua Portuguesa; e

PEF: Professor de Educação Física.

Para cada um dos participantes definiu-se uma ordem numérica, para assim diferenciá-los: por exemplo, PM1 refere-se a Professor de Matemática 1.

O total do público-alvo da Educação Especial matriculado nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista era de 11 alunos, sendo 8 caracterizado com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla e 1 aluno com síndrome de Rett (no entanto, ele não comparecia à escola em virtude da falta de acessibilidade)

Cabe ressaltar que não foi feita uma descrição mais detalhada dos alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett, por entender que isso demandaria um período maior de estudo, além de não fazer parte dos objetivos da pesquisa. Assim, resolveu-se

caracterizá-los conforme as informações obtidas nas entrevistas com os professores que atuavam diretamente com cada aluno no decorrer do estudo.

Antes de descrever as escolas, é importante destacar que as informações referentes a elas não foram retiradas unicamente de seu PPP, pois ambas apresentaram o documento desatualizado. Resolveu-se então buscar algumas informações na secretaria da E1 e da E2, para compreender melhor o funcionamento das unidades. No entanto, foram destacadas nesta seção algumas considerações acerca do PPP da E1, de 2015 (RORAIMA, 2015), e do PPP da E2, de 2012 (RORAIMA, 2012).

A E1 estava localizada no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, à margem da linha divisória entre escolas do campo e escolas urbanas, a uma distância de trinta e cinco quilômetros de Boa Vista (RORAIMA, 2012).

Conforme observação nessa escola, foram notadas seis salas de aula: em uma funcionava a gestão, uma destinada à secretaria, uma sala de reunião de professores, na qual deveria funcionar também a coordenação pedagógica, uma sala para biblioteca e sala de leitura, uma SRM, além de uma copa, um depósito, um único banheiro para os professores, dois banheiros para os alunos e um pequeno pátio.

A E1 atendia alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, funcionando no turno diurno. A escola contava com um total de 250 alunos matriculados, com um total de nove alunos matriculados na Educação Especial, sendo 6 caracterizados com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla (intelectual /física) e 1 aluno com síndrome de Rett.

A E1 contava com 40 funcionários, sendo 1 gestora, 1 orientador educacional, 1 secretária, 4 assistentes de alunos, 3 copeiras, 3 vigias, 21 professores efetivos e 6 temporários.

A E1 não dispunha de laboratório de informática nem de quadra para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Contudo, contava com a parceria de uma escola nas proximidades, que disponibiliza biblioteca, auditório e quadra de esportes. Apesar de ter passado por uma pequena reforma em 2015, a E1 não apresentava uma boa aparência.

A SRM da E1 funcionava em um espaço pequeno, próximo da gestão/coordenação, com apenas dois *notebooks* e alguns jogos pedagógicos incompletos, não contando com recursos materiais para o AEE. Além disso, a

sala não apresentava estrutura básica para o acesso do público-alvo da Educação Especial.

O espaço da SRM da E1 também funcionava como local de venda de alguns alimentos, objetivando levantar fundos para a impressão de trabalhos e atividades dos professores da escola e para cópias de documentos dos demais setores da escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da E1 trazia em seu registro a missão da escola: “[...] contribuir para a formação cidadã dos alunos e alunas auxiliando-os no desenvolvimento integral e harmônico de suas competências e habilidades para que se tornem cidadãos críticos e participativos na transformação da sociedade” (RORAIMA, 2015). O PPP informava que seu objetivo geral:

Desenvolver coletivamente o Projeto Político Pedagógico na E1, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem através de uma gestão participativa e democrática, que possibilite a maior inserção do cidadão na vida socioeconômica, política e cultural (RORAIMA, 2015)

Nessa perspectiva, notou-se que a missão da escola buscava o processo de ensino-aprendizagem e a participação do indivíduo de forma ativa na sociedade. Além disso, o PPP da E1 destacava a política e a cultura, aspectos relevantes para a formação do cidadão, pois ambas possibilitam ao homem a troca de conhecimentos, de valores, com uma postura mais crítica na sociedade.

O PPP da E1 enfatizava que a escola que almejam era aquela voltada para o resgate de valores, da identidade dos alunos, da autonomia, da responsabilidade e do respeito mútuo. No entanto não foi visualizado em seu registro nem ações, nem objetivos voltados para o público-alvo da Educação Especial, uma vez que essa modalidade de ensino, no ano de elaboração do PPP, contava com a matrícula de oito alunos.

Em relação à Educação Especial, só foi encontrado no documento a seguinte afirmação: “a escola oferece a Educação Inclusiva, atendendo 8 (oito) alunos nos dois turnos” (RORAIMA, 2015).

É essencial destacar que no período do desenvolvimento desta pesquisa a E1 não possuía coordenador pedagógico. Porém, o artigo 31, seção I, do

PPP da escola afirmava que “[...] a coordenação pedagógica será constituída de 1 (um) coordenador pedagógico por modalidade de ensino” (RORAIMA, 2015). A E1 contava com o ensino fundamental e ensino médio e não disponibilizava de nenhum coordenador para orientar e acompanhar as ações pedagógicas dos professores. O PPP da E1 trazia também em seu artigo 32 as atribuições do coordenador:

- Orientar e supervisionar todas as atividades docentes na escola, considerando o planejamento, execução e avaliação dos processos ensino-aprendizagem;
- Assegurar a sistematização, o desenvolvimento da unidade pedagógica com vista à consecução dos objetivos propostos;
- Direcionar o corpo docente para desenvolverem atividades coerentes e lógicas no que concerne ao aspecto de caráter curricular, metodológico, teórico e tecnológico;
- Unir esforços com a Direção, Orientação Educacional e corpo Docente visando à melhoria do ensino aprendizagem;
- Coordenar o programa de adaptação curricular, dependência, promoção e recuperação de alunos;
- Manter organizado o fichário de desempenho dos alunos, as diretrizes curriculares, os planos de ensino, atas de reuniões pedagógicas e o que se fizer necessário;
- Promover a integração família-escola e comunidade, realizando no mínimo uma reunião de pais e mestres no bimestre;
- Assessorar a direção no que lhe for pertinente;
- Apresentar relatório à Direção da escola, contendo sugestões para o Projeto Político Pedagógico da escola. (RORAIMA, 2015)

Diante da apropriação do conhecimento sobre a função do coordenador pedagógico, notou-se que esse agente é essencial para a organização da ação pedagógica no âmbito escolar, sendo indispensável a sua inserção na escola.

A E2 estava localizada na RR-319, KM 50, Projeto Passarão de Boa Vista, a uma distância de cinquenta quilômetros de Boa Vista. A escola atendia alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio (RORAIMA, 2012).

A E2 tinha um total de 106 alunos, sendo 1 aluno caracterizado com deficiência intelectual. A escola apresentou o seguinte quadro de funcionários: um gestor, uma secretária, dois assistentes de aluno, uma copeira, três vigias, oito professores, sendo um de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de

Educação Física e Ciências, um para ministrar aulas de História, Religião e Artes, um para as aulas de Artes, Biologia e Química, um professor de apoio permanente (atende no diurno), um professor para a SRM e uma para a sala de leitura e biblioteca. Os professores ministravam aulas no turno vespertino e noturno.

Observou-se que a E2 necessitava de reforma, pois apresentava má aparência, com paredes riscadas, pintura desbotando, portas das salas de aula sem trancas e quebradas, mato em torno da escola, ventiladores desativados. A escola estava localizada em um espaço bem arejado, com árvores em seu entorno, o que deixava o clima mais agradável.

Das seis salas de aula, apenas cinco estavam funcionando nos turnos vespertino e noturno no ano de 2017, sendo uma sala para cada turma do 5º ao 9º ano para o período vespertino e duas turmas na EJA no período noturno (1 turma do 9º ano, e uma do 3º ano do ensino médio). Cada turma tinha aproximadamente dez alunos matriculados e assíduos, segundo informações coletadas na secretaria da escola.

A E2 não dispunha de acessibilidade arquitetônica nem urbanística para a escolarização de alunos caracterizados com deficiência, não apresentando instalações básicas que diminuíssem as barreiras para a locomoção do aluno matriculado e caracterizado com deficiência. Além disso, a estrada em direção à escola não era asfaltada, dificultando ainda mais o acesso.

A SRM da E2 funcionava em um espaço pequeno e pouco arejado, não dispondo de recursos materiais para o AEE. Contava apenas com um computador e uma impressora para a realização de algumas atividades, porém não apresentava uma estrutura básica para atender o público-alvo da Educação Especial.

No período da pesquisa, apenas um aluno era atendida nessa sala e o AEE era realizado no mesmo horário de aula regular. A E2 justificou que o AEE era realizado no mesmo horário de aula regular em virtude da falta de transporte específico para o público-alvo da Educação Especial, uma vez que a unidade funcionava nos turnos vespertino e noturno, sendo que o aluno deveria ser atendida no último contraturno, o que não era possível nem para o aluno, e nem para o PSRM3.

As salas de aulas da E2 não tinham estrutura adequada para a ação pedagógica, tampouco para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, inclusive aos caracterizados com deficiência. A iluminação das salas era insuficiente, as centrais de ar e ventiladores apresentando defeitos, as paredes eram riscadas, a maioria das carteiras estava riscada e outras riscadas e quebradas, portas e janelas de algumas salas de aulas estavam quebradas e sem tranca.

O PPP da E2 (RORAIMA, 2012) trazia em seu texto que a escola almejava um currículo que voltado a sua realidade educacional, ou seja, conforme as necessidades do indivíduo do campo. O PPP enfatizava ainda que “[...] a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualificação e valorização dos professores” (RORAIMA, 2012).

De acordo com o PPP da E2, a gestão era constituída pelo gestor, gestor administrativo e secretário escolar, aos quais competia coordenar e superintender as atividades do estabelecimento de ensino. Destacaram-se aqui algumas das atribuições do gestor da E2:

III. responsabilizar-se por todas as atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino, com predominância naquelas de caráter pedagógico;

XIV. criar estratégias que garantam aos servidores a participação em atividades relacionadas à atualização, ao aprimoramento profissional e à formação continuada. (RORAIMA, 2012)

Apesar do PPP da E2 trazer que a gestão era composta de gestor, coordenador e secretário, a escola só contava com o gestor, que também era conhecido como professor responsável. A SEED/RR adota em seu sistema administrativo que a admissão de gestores nas escolas da Educação do Campo somente será feita quando as unidades possuírem o número de matrículas acima de 150 alunos. Quando esse número é inferior, a escola é considerada de pequeno porte, contando apenas com o professor responsável, o qual assume o papel de gestor e tem várias responsabilidades.

Constatou-se contradição existente no próprio PPP da E2, pois, ao mesmo tempo em que afirmava que a gestão devia ser constituída por gestor, coordenador e secretário, registrava: “[...] pelo fato da escola ser considerada escola de pequeno porte com menos de 150 alunos [...] não faz jus a uma

equipe técnica com gestor administrador educacional, coordenador pedagógico, orientador educacional” (RORAIMA, 2012).

Em relação à Educação Especial, o PPP da E2 afirmou seu objetivo:

[...] proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais Atendimento Educacional Especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (RORAIMA, 2012)

O PPP da E2 destacou ainda que o objetivo da SRM era “[...] atender o aluno público do AEE”. É ressaltado ainda nesse projeto que a escola recebeu equipamentos, em 2010, mas que só foram utilizados em 2012 porque a responsável pela SRM exercia também a função de gestora da escola, fator que contribuía para a não realização do AEE no contraturno (RORAIMA, 2012).

Foi encontrado também no PPP da E2 que havia na unidade um projeto denominado “Projeto Sala Multifuncional”, com o objetivo de “[...] adotar medidas que garantam as condições para a efetiva participação do aluno com deficiência, de forma que não seja excluído do sistema educacional geral em razão de sua deficiência”. O projeto destacava que o aluno seria atendido no contraturno (RORAIMA, 2012).

Em relação à acessibilidade, verificou-se que o PPP da E2 denunciava a falta de espaço físico, tais como quadra esportiva para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, banheiros, sala de vídeo, laboratório de informática, refeitório adequado, o que dificultava a ação pedagógica dos professores. Outro ponto registrado era sobre o fato de que devia haver um diálogo entre a gestão da escola e os responsáveis pelo transporte escolar, ou seja, a escola devia ser informada com antecedência caso houvesse algum problema relacionado ao transporte (RORAIMA, 2012).

Apesar do PPP da E2 estar desatualizado, pois a versão encontrada na escola foi a de 2012, percebeu-se que o documento estava bem estruturado, elaborado, que contemplava bem a Educação Especial. Vale destacar que nesse período o gestor exercia também o papel de professor na SRM, talvez o que justifique a ênfase na modalidade.

Diante do exposto, notou-se que as escolas apresentavam problemas semelhantes relacionados à estrutura e à acessibilidade, apesar de terem

realidades diferentes em relação ao número de alunos atípicos e típicos, à forma como era definida a composição da gestão, os serviços do AEE, entre outros.

5.2. DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Diante dos objetivos propostos pela pesquisa, buscou-se fazer a análise da realidade social das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista com base na pedagogia histórico-crítica, destacando as concepções sobre escola, ação pedagógica e condições materiais do indivíduo.

Para a melhor compreensão do texto, organizaram-se categorias relacionadas aos objetivos específicos trabalhados ao longo da pesquisa, correlacionados aos dados que emergiram da pesquisa de campo e do estudo. São elas:

- acessibilidade e aprendizagem: condições materiais das escolas para o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial;
- AEE: as ações pedagógicas dos professores da SRM e de professores de apoio permanente;
- a formação e a ação pedagógica dos professores da Educação do Campo diante da escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas do município de Boa Vista.

Nessa perspectiva, fez-se a análise considerando cada uma dessas categorias.

5.2.1. ACESSIBILIDADES: CONDIÇÕES MATERIAIS DAS ESCOLAS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo nessa etapa da pesquisa foi analisar se as escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista dispunham de acessibilidade, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Com essa finalidade, foi feito aos professores o seguinte questionamento: “A escola dispõe de acessibilidade arquitetônica e de comunicação para a escolarização dos alunos?”. Dos 15 participantes da entrevista, 13 afirmaram que a escola não apresentava acessibilidade. Porém resolveu-se destacar aqui a fala de cada professor, com o intuito de entender melhor a concepção de cada um sobre acessibilidade.

Para PSRM1, a escola não apresentava acessibilidade arquitetônica e nem de comunicação, comentando que, se a escola recebesse um aluno cadeirante, não estaria adequada, por não possuir rampas, nem estrutura para que o aluno pudesse se deslocar no ambiente escolar.

Já para PSRM2, professor da mesma escola que PSRM1, a escola tinha sim estrutura adequada considerando a deficiência dos alunos, pois “[...] todos conhecem cada parte da escola, não tem problema nenhum, nenhuma dificuldade para eles”. E para PSRM3, da E2, a escola não disponibilizava de acessibilidade. Observou-se que PSRM1 relacionou a acessibilidade apenas à estrutura física e considerou somente os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla (intelectual e física).

Notou-se contradição entre os professores da E1 sobre a acessibilidade, pois ambos são da mesma escola, mas tinham concepções diferenciadas acerca do assunto. Vale destacar que a acessibilidade não se trata apenas de possibilitar que os alunos adentrem as escolas, mas que eles possam de fato participar do processo de escolarização com condições dignas de permanência, de aprendizagem.

Dos cinco professores de apoio permanente entrevistados, quatro afirmaram que as escolas e as salas de aulas não disponibilizavam de acessibilidade, e apenas um deles disse que a escola era acessível.

Não. Como você pode ver, nós temos uma série de dificuldades de acesso ao espaço escolar [...] quando se trata da acessibilidade ao conhecimento todas as escolas, principalmente as do campo, se esbarram em todas essas questões pedagógicas e de acessibilidade ao conteúdo que o professor está ministrando [...]. (PAP1)

Em alguns aspectos sim, mas totalmente não [...] o aluno, ele não tem acompanhamento adequado para necessidade dele, por exemplo, na escola nós não temos acesso para cadeirante [...] deixou de vir alunos com necessidade especial, de ser matriculado na escola, por ela não estar preparada, adaptada, então faltam algumas coisas [...]. (PAP2)

Para os alunos que a gente atende hoje, eu diria que sim, porque nós atendemos alunos com retardo mental, então essas crianças têm a sua mobilidade normal, considerada normal. (PAP3)

[...] ela não está preparada, porque se nós tivéssemos um aluno cego seria um problemão aqui, porque as calçadas são bem altas, isso aí seria um problema sério para quem é cego, para quem é baixa visão [...]. (PAP4)

A sala de aula não, não tem, é normal a sala. A sala de aula é normal, como para qualquer aluno, não possuindo nada de diferente. (PAP5)

O relato dos professores de apoio permanente mostrou que as escolas apresentavam problemas relacionados à estrutura física, à comunicação, pois não estavam adequadas para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Um exemplo claro é o aluno que foi matriculado, caracterizado com síndrome de Rett, e não pôde frequentar a E1 em virtude de a instituição não dispor de estrutura adequada, transporte adaptado, tampouco de professor de apoio para auxiliá-lo em seu processo de escolarização.

Os professores da SRM da E1 corroboram essa afirmação declarando havia sido matriculado um aluno com síndrome de Rett na escola, mas que ele não pôde frequentar nem permanecer por não haver acessibilidade. No entanto, isso contradiz o que traz o decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º, que destaca que a União prestará auxílio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com o objetivo de possibilitar que as escolas tenham uma adequação arquitetônica de modo que permita aos alunos a acessibilidade.

Contudo, verificou-se que as escolas não apresentavam estrutura adequada para receber os alunos caracterizados com deficiência intelectual,

deficiência múltipla e síndrome de Rett, pois não disponibilizavam de rampas, corrimões, piso tátil, ou seja, exigências mínimas para permitir a acessibilidade.

A concepção dos professores que atuavam ministrando aulas de Língua Portuguesa é de que as escolas não disponibilizavam de acessibilidade para o público-alvo da Educação Especial. O PLP1 da E1 deixou claro que a escola não tinha estrutura, que precisava de uma reforma, destacando que a unidade não disponibilizava de rampas e que os banheiros não eram adequados.

É imperativo destacar a veracidade do relato do PLP1, pois no período de observação foi percebido que ambas as escolas não apresentavam adequação arquitetônica satisfatória para viabilizar o acesso, a permanência e a aprendizagem ao público-alvo da Educação Especial, o que já era uma realidade vivida para os que apresentavam deficiência múltipla e síndrome de Rett, pois as escolas não contavam com rampas, corrimões, piso tátil, espaço adequado para locomoção, inclusive ao aluno matriculado que fazia uso da cadeira de rodas.

Já para PLP2, acessibilidade tem um sentido mais amplo, pois esse professor não a relacionou apenas à estrutura física da escola, mas também à questão da apropriação do conhecimento. Destacou que “na escola não tinha livro didático voltado para o público-alvo da Educação Especial e que o livro utilizado era o mesmo na cidade”.

Diante da fala do PLP2, pode-se perceber que não havia um currículo voltado para realidade da E2, pois nela os professores utilizavam o mesmo livro didático destinado às escolas da zona urbana. Saviani (2009, p. 50) destaca que “[...] os conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se numa farsa”.

Os professores de Matemática, ao serem indagados sobre a acessibilidade da escola, foram unânimes em responder que elas não eram acessíveis aos alunos. O PM1 destacou que a sala de aula não disponibiliza de acessibilidade. Para PM2:

[...] a acessibilidade é pouca, pois vimos que não há rampas para os alunos com deficiência física, pois a escola tem um aluno matriculado, mas devido à escola não estar acessível e à falta de cuidador e professor para apoiá-lo, ele nunca compareceu a escola, o

grau de dificuldade dele era grande, ele foi matriculado, porém não tinha como ficar na escola.

O aluno ao qual PM2 se referiu era o caracterizado com síndrome de Rett, que foi matriculado, mas não permaneceu na escola.

O PM3 foi enfático em dizer que:

[...] na realidade não temos nada, nós não temos laboratório de informática, não temos materiais didáticos para a aluna, acredito que isso é uma das falhas da Secretaria de Educação, do MEC, pois eles não nos ajudam com relação a isso, e trabalhar apenas com livro didático não é suficiente, uma vez que os livros de matemática não trazem nada de específico para o aluno com deficiência. Essa falha não é só do MEC, mas também da Secretaria de Educação.

De acordo com PEF1 da E1, a acessibilidade “[...] é pouca; existe, mas é pouca, é muito complicada isso aí”. No entanto, para professor que estava atuando com a disciplina de Educação Física na E2, a escola era acessível, ela ressalta: “tem sim, tem o banheiro, tem as calçadas também, principalmente ali na entrada, é bem acessível para ela [...]” (PEF2).

Apesar de PEF2 ter afirmado que a escola era acessível, verificou-se que a unidade não apresentava adequação arquitetônica.

Em relação à acessibilidade nas aulas de Educação Física, foi observado que nem os alunos típicos disponibilizavam desse direito, pois nenhuma das escolas tinha quadras para o desenvolvimento de suas atividades. A E1, para contornar essa dificuldade, utilizava a quadra de uma escola localizada nas proximidades. Já a E2 contava apenas com um terreno a céu aberto para as aulas. Notou-se que na E2 a precariedade era maior em relação à E1, pois todos os alunos, durante as aulas, ficavam expostos ao sol. Importante ressaltar que alunos típicos aqui se referem aos que apresentam “[...] uma estrutura biológica perfeita em conjunto com um ambiente que propicia o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do indivíduo” (LOPES, 2016, p. 35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz em seu artigo 26, parágrafo 3º, que a Educação Física deve ser integrada à proposta escolar, ter caráter obrigatório, sendo facultativa em alguns casos, tais como: quando o aluno cumprir uma carga horária de trabalho de seis horas ou acima,

se o aluno for maior de 30 anos, ou estiver em serviço militar ou situação semelhante, como em prole.

A realidade dos alunos da Educação do Campo não estava relacionada a nenhum desses casos. Faz-se necessário que as aulas de Educação Física nas escolas da Educação do Campo sejam ofertadas a todos os alunos, pois, de acordo com Castellani Filho (2002, p. 54), “compete, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente”.

Sabe-se que é dever do Estado ofertar espaços adequados no âmbito escolar para as aulas de Educação Física, já que a disciplina deve fazer parte da proposta escolar e ser considerada obrigatória. Entretanto, cabe também à escola, ao professor e à comunidade reivindicar um espaço seguro e acessível para o desenvolvimento dessas aulas, para garantir esse direito dos alunos.

Saviani (2017) salienta que o homem necessita agir sobre a natureza, transformando-a conforme suas necessidades. Ao enfatizar sobre a ação do homem, o autor quer destacar que ele deve ser ativo no ambiente onde está inserido, ou seja, o professor, os alunos e a comunidade precisam lutar e reivindicar seus direitos, pois assim a escola terá mais possibilidade de adequar-se, permitindo aos alunos, inclusive aos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett, o acesso, permanência e aprendizagem.

Faz-se necessário que os professores, a escola e a comunidade escolar reivindiquem espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, pois tanto alunos quanto professores necessitam de condições mínimas para apropriar-se do conhecimento. É relevante frisar que o professor e o aluno do campo têm os mesmos direitos e devem ter as mesmas condições de ensino-aprendizagem que os professores e alunos da cidade.

Diante do exposto, fez-se a seguinte reflexão: “Afim, em que momento as escolas do campo devem se adequar, se estruturar para permitir aos alunos público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola? Existe um tempo determinado para as escolas se estruturarem?”. Essas e outras questões necessitam ser discutidas, refletidas e denunciadas diante da não efetivação dos direitos dos alunos.

Os dados das entrevistas mostraram que dos 15 professores entrevistados, apenas 2 relacionaram a acessibilidade somente à estrutura física. A maioria destacou que acessibilidade se refere à comunicação, ao transporte, ao conhecimento. Assim, pode-se dizer que os professores das escolas estaduais do município de Boa Vista têm uma concepção ampla sobre a acessibilidade.

Marcoccia (2011) e Palma (2016) apresentam em seus estudos que a falta de transporte escolar, de infraestrutura e de recursos materiais são problemas enfrentados pelas escolas da Educação do Campo. A realidade da E1 e da E2 não era diferente, pois também apresentaram barreiras arquitetônicas, no transporte e a falta de recursos materiais.

É válido evidenciar que equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos também fazem parte da acessibilidade. Nesse sentido, foram questionados os professores lotados na SRM e os professores de apoio permanente: “A SRM e as salas de aulas disponibilizam de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o serviço de AEE?” e “As salas estão estruturadas para o acesso e permanência dos alunos?”.

O PSRM1 disse que os recursos eram poucos, e PSRM3 afirmou que não havia recursos: “o que tem aqui é o computador, a impressora, o *scanner*, mas só o que funciona mesmo é o computador e a impressora”; já o PSRM2 denunciou que os recursos de que ele dispunha na SRM eram pessoais, tais como aparelho projetor e jogos.

O PSRM1 ressaltou que a SRM não estava estruturada para o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno. Em contrapartida, a PSRM3 declarou: “creio que sim, porque a deficiência dela é intelectual, não física”. A esse respeito, o PSM2 declarou:

Não, porque, assim, hoje nós recebemos do MEC dois *notebooks*, para fazer algumas atividades de jogos com os alunos, mas a maioria das vezes nós produzimos algumas atividades para ser usada com o aluno; nós temos poucos recursos em relação a equipamentos, as mesas não são adaptadas, as cadeiras não são adaptadas, os armários não são adaptados em relação à deficiência do aluno, mas a gente tenta, tenta adaptar alguma coisa para ele, mas do nosso jeito, para conseguirmos fazer o trabalho.

Foi constatado que a SRM das escolas não tinha recursos para o desenvolvimento do AEE, e os poucos existentes, tais como computador e impressora, a maioria das vezes eram utilizados apenas para imprimir atividades da escola de modo geral, e não propriamente usados com os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla presentes em ambas as escolas.

Mas, afinal, por que a SRM das escolas não era acessível para o AEE, já que de acordo com o decreto 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), esse ambiente deve ter equipamentos e recursos para o AEE?

Em relação aos recursos, PAP5 afirmou: “[...] infelizmente ainda não contamos com esses recursos necessários para o ensino do aluno com deficiência”. PAP3 salientou:

A escola, a sala de aula não possui recursos. O material que a gente trabalha para promover um desenvolvimento dos nossos alunos é o professor quem compra, é quem consegue para fazer esse trabalho; a escola em si não dispõe de material de apoio nenhum.

Diante das falas dos professores, notou-se que a E1 não disponibilizava de recursos materiais para o serviço de apoio permanente, para o processo de escolarização dos alunos. O PAP2 corroborou a informação ao destacar que “[...] em relação aos materiais e equipamentos, realmente não temos materiais adequados para trabalharmos com esses alunos [...]”. Já PAP4 afirmou que era a SRM que dava esse suporte, porém destacou: “[...], mas lá ele não tem tudo também não, tem alguma coisa que vai amenizar, assim, a vida escolar do aluno, a gente vai adaptando”. O PAP5 da E2 afirmou que a escola não tinha recursos e equipamentos. Ressaltou ainda: “[...] a sala de aula é normal, como para qualquer um aluno, não possuindo nada de diferente”.

Diante do exposto, constatou-se que os professores de apoio permanente não contavam com materiais, tampouco equipamentos para o desenvolvimento de seu trabalho, o que implicava o não acesso dos alunos caracterizados com deficiências na realização de atividades tanto na SRM quanto na sala de aula.

Observou-se que a condição de trabalho em que se encontravam os professores de apoio permanente não condizia com o que preconiza a lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que traz normas e

critérios voltados para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A respeito de recursos materiais, de acordo com PLP1: “[...] é bem difícil essa questão, acho que temos 50% hoje para trabalhar com esses alunos, certa dificuldade que a gente enfrenta [...] eles são adquiridos na SRM [...] a gente sempre empresta de lá”. O PLP2 destacou: “[...] não há recurso pedagógico direcionado para as necessidades dos alunos com deficiências, não há livros didáticos, aliás, nem para os alunos ‘normais’”.

Para o PM1, “[...] só na sala de recursos multifuncionais há materiais didático-pedagógicos, contudo eu desconheço que materiais eles usam, mas eu sei que lá tem computador, impressora, tem alguns jogos, alguns brinquedos”. A fala do professor deixou evidente que não havia articulação entre ele e os professores que atuavam na SRM da E1. No entanto as diretrizes nacionais para o AEE na SRM deixam claro que cabe aos professores que atuam nesses espaços:

VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a)

Declarou PM2: “[...] os materiais são pouco, tem jogos, mas são poucos, tem vezes que não tem nem cartolina para trabalharmos”. E PM3 completou: “[...] não, de jeito nenhum, só tem retroprojeto”.

De modo geral, os professores de Matemática denunciaram que não havia recursos materiais básicos para a ação pedagógica destinada aos alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett.

No entanto, em relação aos professores de Educação Física, obteve-se posicionamentos contrários. Conforme PEF2: “[...] eles têm computador, impressora, o material deles”; PEF1 disse: “[...] tem os materiais que os alunos ditos normais usam, que manipulam, mas material específico, diferenciado aqui nós não temos”.

A falta de recursos materiais é uma realidade nas escolas, e não apenas nas da Educação do Campo, mas de modo geral, e isso se agrava ainda mais

quando se trata da existência de materiais específicos para as aulas de Educação Física, uma vez que esse componente curricular é desvalorizado, considerado sem importância. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2007), um dos grandes desafios da Educação Física é enfatizar sua relevância para a sociedade, pois ela ainda é vista como uma disciplina sem importância e objetivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz em seu artigo 59, inciso I, que os sistemas de ensino têm que assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades”. No entanto, constatou-se que as escolas, tampouco os professores de apoio, tinham à sua disponibilidade os recursos necessários para atenderem os alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett. Vale destacar que, além das barreiras de comunicação, havia as arquitetônicas, nos transportes, que também fazem parte da acessibilidade.

A falta de transporte escolar é um dos grandes problemas enfrentados pelas pessoas que vivem e estudam no campo, pois nem sempre as secretarias de educação estabelecem um prazo de serviço com as empresas de modo que possa contemplar todo o ano letivo. Isso traz uma série de consequências ao processo de escolarização dos alunos, uma vez que a ruptura de serviço de transporte durante o período de aulas não permite que as escolas cumpram os dias letivos. Além disso, influencia para a desistência e a evasão de alunos, entre outras consequências.

De acordo com Caiado e Gonçalves (2014), o transporte escolar em áreas rurais é um problema que dificulta o acesso dos alunos à escola, incluindo os que são público-alvo da Educação Especial, considerando também que necessitam de transporte escolar adequado. Nessa perspectiva, com o intuito de conhecer a realidade das escolas em relação à questão do transporte escolar, questionou-se os professores da SRM sobre o oferecimento do transporte escolar aos alunos da escola e aos alunos que recebiam o AEE e se o transporte era adaptado.

O PSRM1 afirmou que era sim ofertado transporte escolar, mas era o mesmo destinado aos demais alunos, ressaltando que os alunos público-alvo

da Educação Especial que frequentavam a escola eram caracterizados com deficiência intelectual e múltipla (intelectual e física), e com isso o transporte não precisava de adaptações. Já o PSRM2 declarou: “[...] eles vêm no mesmo ônibus que todo mundo vem, só que, como eu falei anteriormente, eles vêm só no horário de aula; se ele estuda de manhã, é de manhã, se ele estuda à tarde, é a tarde”. Esse professor destacou que não havia nenhum tipo de adequação nos ônibus, que ele já havia acompanhado os alunos e não tinha nenhuma estruturação no veículo.

O PSRM3, ao falar sobre o transporte escolar, afirmou que a escola contava com o transporte escolar e o veículo não era adaptado. O professor enfatizou que o aluno que havia na E2 não necessitava de adaptação no transporte porque sua deficiência era intelectual.

Apesar de os professores PSRM1 e PSRM3 afirmarem que os alunos não tinham necessidade de adequação no transporte escolar, foi constatado que a E1 realizou a matrícula de um aluno caracterizado com síndrome de Rett, mas que não permaneceu, ou melhor, nem compareceu às aulas porque a escola não oferecia condições para acesso e permanência, uma vez que o transporte não estava adequado para o aluno, que também fazia uso de cadeira de rodas.

A escola tem 10 alunos, no entanto, a escola tem um aluno matriculado que não frequenta, pois necessita de um cuidador e de um professor, e a escola não dispõe de cuidador nem de professor de apoio permanente para o aluno com deficiência. (PSRM2)

Pensa-se que a SEED/RR, ao contratar serviços de transporte escolar, já deveria exigir da empresa a oferta de bons veículos, de adequação, tendo em vista a possibilidade de as escolas receberem alunos que necessitem dessa adaptação, tendo em vista que a SEED/RR tem conhecimento das matrículas das escolas da Educação do Campo. Então, por que não efetivam o direito dos alunos ao transporte?

Apesar de os transportes não estarem adequados para o acesso do público-alvo da Educação Especial, ao longo do desenvolvimento da pesquisa as escolas contavam com transporte escolar para os alunos no horário regular das aulas. No entanto, no período de 20 a 27 de outubro de 2017, a E2 ficou

sem a disponibilidade de um dos veículos. Com isso, alguns alunos deixaram de ir à escola, inclusive o aluno caracterizado com deficiência intelectual.

Vale destacar que, no momento da pesquisa, os transportes destinados às escolas estavam funcionando normalmente, porém oferecidos apenas nos horários regulares de aula, ou seja, o serviço não estava disponível aos alunos que frequentavam o AEE, sendo isso uma das justificativas dos professores da SRM para atenderem os alunos no mesmo horário de aula.

O estudo de Palma (2016) também mostra essa realidade, pois fora evidenciado que o AEE não ocorria no contraturno por falta de transporte. Porém, o decreto n. 6.949 (BRASIL, 2009b) assegura às pessoas com deficiência o direito de acesso ao transporte, inclusive na zona rural.

Durante o período de observação, no horário de chegada e de saída da E1 foram vistos cinco veículos de transporte (ônibus e van). Já na E2 observou-se que os serviços eram feitos em dois veículos (um ônibus e uma van). Os veículos que estavam oferecendo o serviço de transporte às escolas não tinham nenhum tipo de adequação para a possível locomoção de alunos público-alvo da Educação Especial.

Apesar de a falta de transporte não ter sido um problema constante nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, verificou-se que no período de 2 de abril a 28 de maio de 2018 a E1 não funcionou por falta de transporte escolar. A SEED/RR não havia feito o repasse financeiro dos serviços prestados à empresa e ela suspendeu o transporte. Gonçalves (2014) destaca em sua pesquisa que a escolarização dos alunos da EJA também apresentava problemas por causa da falta de transporte escolar.

É possível notar a contradição existente entre o que diz a legislação e o que de fato ocorre nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, pois os alunos não tinham seus direitos efetivados, uma vez que a falta de transporte na E1 trouxe sérios prejuízos para eles, que tiveram o processo de escolarização interrompido pela falta da oferta do transporte escolar.

Assim, após 57 dias sem aulas na E1, as atividades foram reiniciadas. No entanto não tardou para que as aulas fossem novamente interrompidas pela falta de transporte, ficando a E1 sem desenvolver suas aulas a partir do dia 16 de julho de 2018 até os dias atuais. Segundo informações obtidas na secretaria

da escola, o ano letivo fora comprometido e não haveria mais aulas em 2018, ou seja, os alunos perderam o ano, pois ficaram desprovidos do acesso à escola e ao processo de apropriação do conhecimento.

A LDBEN (BRASIL, 1996) evidência que os sistemas de ensino devem atender às necessidades específicas dos alunos. O problema da falta de transporte escolar é constante nas escolas da Educação do Campo, conforme visto nos estudos de Marcoccia (2011).

Porém, na prática, o que ocorria nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista era o público-alvo da Educação Especial não usufruir de seus direitos, pois as escolas não tinham acessibilidade, uma vez que não disponibilizavam de estrutura física adequada, de transporte adequado, de equipamentos, mobiliários e de materiais didático-pedagógicos para os serviços do AEE e sala de aula. Acredita-se que a ausência desses recursos envolve também a acessibilidade de comunicação no processo de escolarização dos alunos.

5.2.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E DO SERVIÇO DE APOIO PERMANENTE

De acordo com a resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009a), em seu artigo 2º,

[...] o AEE tem como função complementar e suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A resolução destaca, também em seu artigo 2º, que o AEE é parte integrante do processo educacional, sendo de grande relevância para o desenvolvimento do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

As duas escolas apresentaram um total de 11 matrículas referentes ao público-alvo da Educação Especial, mas apenas 8 alunos frequentavam as aulas, sendo 7 da E1 e 1 aluno da E2.

Sobre a caracterização da SRM e de como o AEE estava sendo realizado nas escolas, procurou-se abordar acerca do planejamento das atividades para o AEE e para o serviço de apoio permanente.

A SRM das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista não estava de acordo com a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), a qual prevê espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. No entanto, isso não condizia com a realidade das escolas pesquisadas.

Foi verificado que a SRM da E1 e da E2 compunha um espaço pequeno, a porta de entrada não contava com rampas e era estreita, ou seja, a sala não apresentava uma estrutura física mínima para propiciar ao público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Em relação à estrutura da E1, o PSRM2 ressaltou: “[...] se nós recebêssemos um aluno cadeirante, a escola não teria condições de recebê-lo porque não temos rampas, nós não temos um espaço adequado para que esse aluno consiga se movimentar na escola”.

O estudo mostrou que a SRM das escolas pesquisadas não disponibilizava de recursos, uma realidade social contrária à pesquisa de Oliveira, Lima e Santos (2015), que desenvolveram uma pesquisa e constataram que a maioria das SRM das escolas apresentava mobiliários e equipamentos para o AEE.

No entanto, essa não era a realidade da SRM da E1, pois os materiais disponíveis ali eram apenas um computador, uma impressora e dois *notebooks*. Porém, o computador e a impressora não eram utilizados nos serviços do AEE, e sim pelos professores da escola para a elaboração e impressão de atividades.

Durante a observação realizada na E1, notou-se a constante entrada e saída de professores e funcionários na SRM, então se buscou entender o porquê dessa movimentação no ambiente e verificou-se que o espaço destinado à SRM estava sendo utilizado para a venda de alguns produtos. Diante disso, refletiu-se: “Como o professor irá realizar o AEE em um ambiente que não permite aos alunos a concentração?”; “Por que a E1 usa esse espaço para a realização de vendas?”; “Que relevância a escola dá para os serviços desenvolvidos na SRM?”; “Qual a postura dos professores que atuam nessa

sala diante dessa situação?”. Essas e outras questões precisam ser repensadas e questionadas diante da realidade apresentada pela E1.

A falta de condições materiais da E1 fazia com que se realizasse a venda de alguns produtos com a finalidade de angariar fundos para suprir certas necessidades básicas da escola, tais como pequenos reparos, aquisição de materiais pedagógicos, e até mesmo a compra de gás de cozinha para a preparação da merenda escolar.

Durante o período de observação, foram vistos apenas três atendimentos na SRM da E1. E nos três atendimentos observados verificou-se o vaivém de pessoas no ambiente. Acredita-se que essa movimentação interferia no desenvolvimento do AEE, pois aluno e professor necessitam de espaço tranquilo, de concentração, para que assim seja possibilitada a oportunidade da apropriação do conhecimento. Constatou-se ainda que a SRM da E1, na maioria das vezes, encontrava-se sem a presença de alunos para o AEE.

A realidade das escolas e suas condições materiais implicam atitudes alternativas que nem sempre são eficazes para o processo de escolarização dos alunos, considerando que a E1, ao procurar soluções para suprir as necessidades da escola, acabava causando um problema: o não desenvolvimento adequado do AEE.

O papel da escola diante da falta de recursos seria exigir do sistema estadual de ensino condições adequadas para o seu funcionamento, e não apenas procurar solucionar o problema com a venda de produtos, pois quanto mais prevalecer atitudes assim, melhor será para a classe dominante. A escola precisa conhecer e questionar mais seus direitos, para que de fato possa ter condições de oportunizar aos alunos o gozo de uma educação mais democrática e significativa.

A E2 também mostrou escassez no que diz respeito a equipamentos e materiais, pois só disponibilizava de um computador e uma impressora. Destacou PSRM3: “[...] só o que funciona mesmo é o computador e a impressora”. Apesar dessa realidade, na E2 não foi observado o vaivém de funcionários/professores na SRM durante o AEE, e assim o ambiente proporcionava maior tranquilidade para o desenvolvimento do trabalho do

professor, possibilitando o aluno caracterizado com deficiência intelectual maiores condições de concentração e aprendizagem.

Vale mencionar que a SRM não disponibilizava de recursos didáticos para a elaboração de atividades, de jogos pedagógicos, entre outros. Assim, os professores acabavam custeando alguns recursos para a produção de atividades. É o que relataram os professores da SRM (PSRM1, PSRM2, PSRM3).

O PSRM2 denunciou: “[...] às vezes sai do meu bolso mesmo, a escola não disponibiliza de material nenhum, então eu compro material com meus próprios recursos para a produção de materiais [...]”. O PSRM1 afirmou que eles compravam os materiais para a SRM. Já o PSRM3 afirmou: “[...] tudo sou eu que compro para cá, para ela, para a atividade. [...] já comprei carimbos, e já produzi com ela material educativo, histórias, livrinhos de história [...]”.

Diante do exposto, constatou-se que a SRM das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista não estava estruturada para o AEE, considerando que em ambas as escolas essas salas não eram acessíveis aos alunos, não disponibilizavam de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para viabilizar ao aluno o acesso, a permanência e a aprendizagem.

É essencial destacar que, durante as observações e mediante as entrevistas direcionadas aos professores da SRM, constatou-se que dos 11 alunos matriculados: um nunca compareceu à E1 e dois deles, no momento da pesquisa, não estavam frequentando a escola, sendo um diagnosticado com hiperatividade e o outro com deficiência intelectual; dos oito alunos que frequentavam as escolas (E1 e E2), seis eram caracterizados com deficiência intelectual e dois com deficiência múltipla.

Dos oito alunos que frequentavam as escolas, apenas cinco contavam com o auxílio do professor de apoio permanente. Assim, três alunos da E1 não recebiam o serviço de apoio, pois não havia professores destinados para auxiliá-los. No entanto, o PSM1 denunciou que “a escola dispunha de professores lotados em sala de leitura e biblioteca, e que esses poderiam atuar com os alunos que estavam sem apoio, porém eles não queriam”.

De acordo com os professores da SRM, o público-alvo da Educação Especial matriculado no ano de 2017 nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio no município de Boa Vista era caracterizado com

deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos que estavam frequentando as escolas eram caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla (PSRM1, PSRM2, PSRM3).

Vale destacar que o aluno caracterizado com síndrome de Rett foi matriculado na E1, mas como a escola não dispunha de adequação arquitetônica, de transporte adequado, de professor de apoio, de cuidador, ele nunca compareceu às aulas. De acordo com o PSRM2 da E1, “o aluno tinha síndrome de Rett”. PSRM2 enfatizou que o aluno fazia uso de cadeira de rodas, que necessitava de um cuidador, e a escola não tinha estrutura, nem cuidador, tampouco professor de apoio permanente.

De acordo com Schwartzman (2003, p. 112), a síndrome de Rett é:

[...] uma das causas mais frequentes de deficiência múltipla severa no sexo feminino. Pelo conjunto de suas características, trata-se de quadro que deve interessar a todos os profissionais da área da saúde, especialmente pediatras, para o encaminhamento e diagnóstico precoces, e especialistas que atendam pessoas com distúrbios neuropsiquiátricos severos.

O autor evidencia em sua pesquisa que a síndrome de Rett, “[...] embora até recentemente tida como condição que afetava apenas o sexo feminino, também pode estar presente no sexo masculino, ainda que com fenótipo diverso” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 112).

Diante do exposto, notou-se que a escola realmente não estava acessível ao aluno caracterizado com essa síndrome, uma vez que ele necessitaria de apoios maiores. A resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009a), em seu artigo 10, inciso VI, destaca que o projeto da escola precisa oferecer o AEE mediante outros profissionais, os quais darão apoio em “atividades de alimentação, higiene e locomoção”. Assim, a E1 não disponibilizava de fato de profissionais suficientes para atendê-lo, uma vez que o aluno necessitaria não apenas de professor qualificado, mas também de um cuidador capacitado.

Observou-se durante as falas dos professores de SRM que eles desconheciam os termos que caracterizavam o público-alvo da Educação Especial (PSRM1, PSRM2, PSRM3). Desse modo, resolveu-se destacar aqui a forma como os professores da SRM definiram seus alunos: “espectro autista,

retardo mental, hiperatividade, atraso global do desenvolvimento” (PSRM1); “retardo mental, problemas cognitivos, atraso cognitivos. A maioria dos nossos alunos tem retardo mental, tem um com hiperatividade, mas a maioria é retardo mental” (PSRM2). Já o PSRM3 usou o termo “intelectual” ao ser indagado sobre a deficiência da aluna. Cabe ressaltar que a E2 só tinha um aluno matriculado e frequente caracterizado com deficiência intelectual.

Acredita-se que a formação continuada e profissional é essencial para que os professores tenham conhecimentos teóricos e práticos, estando então qualificados e capacitados para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial.

Apesar de a E1 e a E2 ofertarem os níveis de ensino fundamental e médio, de estarem próximas da zona urbana, ambas apresentavam diferenças em seu funcionamento, no número de matrículas, na oferta do AEE e do serviço de apoio permanente.

O AEE na E1 era realizado no mesmo horário de aula, sendo desenvolvido uma vez durante a semana por um período de duas horas seguidas. Na E2, o AEE ocorria também no mesmo horário de aula, sendo o aluno era atendido duas vezes na semana, e cada atendimento durava uma hora (PSRM1, PSRM2, PSRM3).

A resolução CNE/CEB n. 4/2009 (BRASIL, 2009a), em seu artigo 5º, deixa claro que o AEE deve ser realizado prioritariamente “no turno inverso da escolarização”, pois esse atendimento não pode substituir o ensino da sala de aula regular. Quando o AEE é realizado em substituição ao ensino oferecido na sala de aula regular, há uma tendência à segregação e não à escolarização do aluno, ao seu processo de apropriação do conhecimento. Além disso, deixar de realizar o AEE no contraturno é simplesmente negar o direito do aluno.

Diante do exposto, problematizou-se então sobre como ficaria o direito do aluno ao processo de escolarização. Seria essa a melhor forma de propiciar ao aluno com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento? Ou o sistema estadual de ensino e conseqüentemente as condições de trabalho oferecidas aos professores estavam implicando posturas e ações voltadas para a segregação.

Nesse sentido, constatou-se que as escolas não estavam agindo conforme o determinado na resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009a), pois os

alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla estavam sendo atendidos no mesmo horário de aula. A justificativa dos professores estava relacionada à falta de transporte escolar específico para os horários de atendimento na SRM. O PSRM3 ressaltou ainda que o AEE era realizado no turno vespertino, porque o aluno não tinha como vir no contraturno, que no caso da E2 era no período noturno.

Conforme os professores da SRM, o transporte escolar era destinado apenas para transladar os alunos das aulas regulares, as quais correspondiam ao horário normal do desenvolvimento das aulas do turno matutino, vespertino e noturno (PSRM1, PSRM2, PSRM3).

O público-alvo da Educação Especial tem direito de ser escolarizado, deve apropriar-se do conhecimento, do saber sistematizado, de permanecer e aprender dentro da sala de aula regular, pois é nesse ambiente que o aluno irá ter a possibilidade de conviver, socializar-se, de ser alfabetizado de forma digna e em igualdade de condições, como afirma a Constituição Federal de 1988.

Em relação ao tempo de duração de atendimento observou-se que, apesar de o PSRM1 e o PSRM2 terem afirmado que o AEE tinha a duração de duas horas, os dois alunos que foram visualizados adentrando a SRM permaneceram no recinto por apenas uma hora. Cabe destacar que durante o desenvolvimento da pesquisa só foram visualizados o total de quatro atendimentos na SRM pelos professores, sendo três na E1 e um atendimento na E2.

A E1 disponibilizava dois professores lotados na SRM e a E2, um professor. Na E1 as atividades eram organizadas pelos dois professores da SRM e o AEE era realizado nos turnos matutino e vespertino. Já na E2 havia apenas um professor, então ele planejava sua ação pedagógica sozinho.

Os professores da SRM foram também indagados sobre sua relação com os professores de sala de aula regular e com os professores de apoio permanente dos alunos que frequentavam o AEE; sobre a realização do planejamento e da articulação deste com os professores; sobre se participavam dos encontros pedagógicos, das reuniões dos conselhos de classe, dos projetos da escola; sobre se as atividades eram decididas coletivamente e se eles enquanto professores da SRM davam orientações aos professores de

apoio permanente e da sala de aula regular para a elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos alunos na sala de aula.

O PSRM1 afirmou: “[...] o meu planejamento é de acordo com a deficiência de cada um”. Disse ainda que não havia articulação entre o seu planejamento, o do professor de apoio permanente e do professor de sala de aula regular, relatando que participava de alguns projetos e de encontros pedagógicos, mas que as atividades não eram decididas coletivamente.

Em relação às orientações aos professores, o PSRM1 justificou que não dava orientações: “[...] em relação a isso, os professores da sala regular não têm esses alunos como seus alunos [...] são poucas as professoras que fazem atividade diferenciada”. Diante dessa fala, questionou-se novamente o PSRM1: “E ao professor de apoio permanente, você dá alguma orientação?”. O PSRM1 respondeu: “Quando eles me procuram sim, às vezes a gente conversando também, a gente sempre tá falando sobre esse assunto, aí a gente elabora atividade”.

Em relação à articulação entre os professores para a realização do planejamento, o PSRM2 explicou:

Eles conhecem o planejamento que é feito na SRM, porque, quando eles receberam os alunos, eu mostro quais as atividades deveriam ser adaptadas, porém eles não conseguem adaptar essas atividades, por exemplo: como trabalhar equação com alunos com deficiência, se às vezes a aluna não sabe escrever, não sabe ler? Então eles acham muito difícil. Mas procuramos adaptar algumas atividades.

O PSRM2 mencionou participar dos encontros pedagógicos, mas que apenas algumas vezes as atividades eram desenvolvidas coletivamente, e enfatizou que “[...] nessas reuniões pedagógicas não se trata em especial dessas atividades para alunos especiais, eles procuram mesmo desenvolver as atividades para os alunos normais, eles não querem saber do aluno especial [...]”. Esse profissional também destacou que para atuar com o público-alvo da Educação Especial faz-se necessário que o professor tenha afinidade, caso contrário, o aluno é deixado de lado. E concluiu declarando:

Nos encontros pedagógicos a gente sempre toca no assunto em relação a essas questões. De elaborar uma atividade específica por aluno, mas a gente sempre bate na mesma tecla. Eles não querem fazer, porque eles acham que aquele aluno especial nunca vai aprender, então, às vezes o trabalho fica um pouco prejudicado, mas

a gente tá trabalhando para conseguir conscientizar esses professores.

O PSRM2 salientou que nos encontros pedagógicos ele dava orientações aos professores para a elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos alunos em sala de aula. Nesse sentido, ele foi questionado sobre quais materiais ele orientava os professores a produzirem.

Uma das atividades que a gente sempre utiliza na sala de recurso e também na sala de aula é quebra-cabeça, jogo da memória, alguma coisa diferenciada do que ele faz na sala de aula. Então eu acho que dá para se trabalhar no quebra-cabeça, o raciocínio lógico, dá para trabalhar sequências com o jogo da memória, dá para fazer muita coisa com uma só atividade, aí a gente sempre procura orientar esses tipos de atividades para o aluno especial. (PSRM2)

Assim, os professores foram indagados: “Quais são as atividades desenvolvidas na SRM? Como é a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades? Você promove a participação dos alunos em atividades extraclasse?”. O PSRM1 afirmou:

[...] trabalhamos com atividades normais, xerocadas, usamos materiais concretos. Os alunos gostam muito de ser atendidos na multifuncional [...] a maioria consegue desenvolver a atividade, algumas atividades com o nosso auxílio e outras eles já conseguem sozinhos [...].

Esse professor ainda declarou que não promovia atividade extraclasse aos alunos atendidos na SRM. Em contrapartida, PSRM2 afirmou:

As atividades desenvolvidas na sala de recurso são atividades diferenciadas para incentivar esses alunos a irem para escola e para desenvolverem suas habilidades e competências. Essas atividades são adaptadas para chamar a atenção dos alunos, para que eles possam desenvolver seu aprendizado fora da sala de aula regular [...]. Exemplos: quebra cabeça, jogo da memória e alguma atividade que eles consigam fazer. A participação dos alunos ainda é tímida, pois eles são tímidos e às vezes têm algumas atividades que eles não conseguem realizar. Então é feito todo um trabalho de sensibilização em relação a essas atividades, porque geralmente na sala de aula ele não consegue fazer o que o professor passa [...] todas as vezes em que existe um projeto na escola, nós tentamos encaixar os alunos nos grupos regulares na sala de aula, pois em algumas situações os alunos vêm para a escola para aprender a conviver, ele não vai ter a capacidade de aprender a ler e a escrever, mas de conviver com outros alunos.

Já o PSRM3 enfatizou:

[...] na sala multifuncional, nesse período agora, só estou atendendo um aluno, e as atividades que a gente faz com ele aqui é para testar coordenação motora, identificar cores, para a gente ver a coordenação dela; é atividade para cobrir, escrever em baixo as palavras, as frases, recorte e colagem, pintura, treinar a escrita dela [...] se torna um pouco repetitivo, porque você trabalha e tem que estar quase todos os dias repetindo os mesmos tipos de atividades. Todas as atividades propostas para ele são feitas, ele participa 100% do que é proposto a ele [...] ele não participa de atividades extraclasse, só se tiver na escola algum evento, uma gincana, aí ele participa também. Ele tem dois professores, eu fico na sala multifuncional e a acompanhante também.

Foi possível observar que a escassez de recursos na E2 era maior em relação à E1, o que talvez possa explicar o motivo de o PSRM3 oferecer o aluno caracterizado com deficiência intelectual atividades repetitivas, mecânicas e descontextualizadas dos conteúdos da sala de aula regular.

Diante da exposição dos professores da SRM, eles foram questionados: “Quais suas atribuições enquanto professor da SRM?”. O PSRM1 afirmou:

[...] minha função é alfabetizar, trabalhar com eles, ter cuidado com a higiene pessoal, tem alunos que às vezes vem sem tomar banho, uns nem sabem tomar banho sozinho... e não só aqui dentro da multifuncional, como levar o aluno ao banheiro, ensinar a escovar os dentes, né, com os cuidados pessoais [...].

Diante dessa afirmação, o professor foi interrogada novamente: “Há alguma atribuição/função a mais que você desenvolve e que queira destacar, além dessas que você citou?”. Ao que ela respondeu: “[...] a outra atividade que eu trabalho aqui com eles é o jardim, as plantas, tem um aluno que ele gosta muito de ajudar, ele gosta de regar, de fazer mudas”.

Pode-se dizer que a ação pedagógica da PSRM1 assemelha-se à “concepção que enfatiza a manifestação orgânica da deficiência”, que tem cunho assistencialista, e o professor tem a função do cuidar (JANNUZZI, 2004).

Além disso, o PSRM2 destacou que as atribuições do professor da SRM eram várias:

[...] primeiro é sensibilizar os professores sobre a relevância de se trabalhar com esses alunos, encaixar os alunos nos grupos, promover atividades junto com os professores da sala de aula regular. No

entanto, às vezes não conseguimos, pois o professor da sala de aula, mesmo aquele informado, pensa que o aluno especial não precisa estar na sala de aula, para ele os alunos deviam ficar num lugar, numa sala só para eles, numa sala diferenciada.

Observou-se que o PSRM2 entendia que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial devia ser realizado em sala de aula regular, que devia haver um trabalho coletivo entre os professores e uma de suas funções era sensibilizar os professores para que eles pudessem atuar com os alunos caracterizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Já o PSRM3 relacionou sua função apenas ao desenvolvimento da aluna, destacando que o ensino oferecido a ele na SRM era significativo.

[...] Então a minha atribuição aqui é fazer com que ele desenvolva, que ele se desenvolva mais com as atividades que são propostas para ele fazer, pois dentro da sala de aula ele não acompanha a turma, ele não tem uma participação muito efetiva, é o que percebo, então aqui, é onde a gente vai tentar com as atividades do caderno da sala multifuncional e dele, para que ele consiga ter um aprendizado significativo.

Apesar de o PSRM3 afirmar que na SRM o aluno podia “[...] ter um aprendizado significativo [...]”, notou-se que o atendimento oferecido a ela era realizado no mesmo horário de aula. Novamente, cabe destacar que a E2 funcionava nos turnos vespertino e noturno, tornando-se inviável para o aluno caracterizada com deficiência intelectual retornar no contraturno. Então a solução mais viável que o PSRM3 encontrou foi atendê-lo no horário de aula.

É importante ressaltar que retirar o aluno da sala de aula diariamente para ser escolarizada apenas na SRM não condiz com seus direitos, com o seu processo de escolarização, que deve priorizar a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, notou-se que o Estado não oferecia às escolas condições para que os professores desenvolvessem sua ação pedagógica, implicando posturas que nem sempre eram adequadas por parte dos professores, e uma delas era a retirada do aluno de sala de aula pelo professor de apoio permanente e pelo professor da SRM.

Pode-se dizer que a E2 não oferecia condições dignas de trabalhos aos professores para a efetiva escolarização do público-alvo da Educação Especial,

uma vez que o AEE não deve substituir o ensino oferecido na sala de aula regular. A Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 2008a) deixa isso claro quando afirma que “as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”.

Durante o período de observação, notou-se que os professores trabalhavam apenas com uma aluna, a qual era caracterizada com deficiência intelectual. Apesar de a E2 realizar o AEE apenas para essa aluna, não foi visualizado em nenhum momento o professor de apoio e o professor de SRM realizando outro trabalho, o que é bastante comum nas escolas ocuparem esses professores com tarefas e/ou funções que não fazem parte de sua responsabilidade.

No entanto, constatou-se que, apesar de o aluno receber atendimento e apoio dos dois professores, as atividades destinadas a ela não eram sistematizadas, pensadas mediante suas necessidades. O PAP5 relatou: “[...] planejo em casa, eu pesquiso as atividades para a modalidade dele, aí eu imprimo e trago para ele fazer na sala; quando não, eu faço no caderno dele, para ele escrever”. Já o PSRM3 declarou:

[...] as atividades que a gente faz com ele aqui é para testar coordenação motora, é atividade para cobrir, para ele escrever em baixo as palavras, as frases, recorte e colagem, pintura, treinar a escrita dele [...].

No entanto, pode-se dizer que a realidade da E2 refletia na ação pedagógica dos professores, considerando que a ênfase era em atividades mecânicas, repetitivas por parte dos professores, uma vez que não disponibilizavam de recursos para a elaboração e o desenvolvimento de atividades condizentes com as necessidades do aluno caracterizado com deficiência intelectual.

Notou-se ainda que o PSRM3 e o PAP5 faziam revezamento para atender o aluno, pois raramente os dois foram vistos na escola nos mesmos dias de aula, com exceção da data em que fora realizada a entrevista com o PSRM3 e na realização de uma gincana com alunos e professores da escola, momento em que foi percebida a presença da maioria dos professores da E2.

Observou-se certa contradição no discurso e na ação pedagógica de PSRM1 e PSRM2, pois ambos pertencem à mesma escola, no entanto o PSRM1 disse trabalhar com atividades normais, xerocadas; enquanto PSRM2 disse que as “[...] atividades desenvolvidas na sala de recurso são atividades diferenciadas para incentivar esses alunos a irem para a escola e para desenvolverem suas habilidades e competências [...]”, esclarecendo que as atividades eram adequadas, objetivando o aprendizado dos alunos.

Em relação às atribuições dos professores da SRM, evidenciou-se que os professores desconheciam algumas de suas obrigações. Assim, resolveu-se destacar os objetivos da SRM: permitir que o aluno tenha acesso à aprendizagem no ensino regular, que disponha de recursos didáticos, eliminando as barreiras no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Porém, pode-se dizer que os professores das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não apresentavam condições de trabalho que lhe permitissem desenvolver tais atribuições, uma vez que as escolas não disponibilizavam de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Como o professor da SRM poderia elaborar atividades, organizar serviços e estratégias, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade diante da realidade em que se encontravam essas escolas? Como iriam elaborar e executar o plano de AEE, avaliando funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, se as escolas não apresentavam tais recursos?

Saviani (2012) salienta que é necessário considerar a realidade social em que o indivíduo se encontra, seu processo histórico, suas condições, suas possibilidades. Nessa perspectiva, acredita-se que um dos motivos das escolas pesquisadas estarem disponibilizando ao público-alvo da Educação Especial atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas da sala de aula regular estavam relacionados à sua realidade, ou seja, à falta de recursos materiais, pedagógicos e de acessibilidade para o AEE e do serviço de apoio permanente.

Em relação aos professores de apoio permanente, constatou-se que as escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista contavam com um total de seis profissionais. Os seis professores que atuavam

com os alunos no decorrer da pesquisa foram convidados a participar da pesquisa e cinco deles aceitaram o convite, apenas um professor recusou porque estava grávida e iria entrar de licença maternidade.

No decorrer das entrevistas e observações, as escolas tinham um total de cinco professores para o serviço de apoio permanente, sendo quatro profissionais da E1, e um da E2. De acordo com quatro desses professores de apoio permanente, os serviços eram realizados na sala de aula regular (PAP1, E2; PAP2, E1; PAP3, E1; PAP4, E1). O PAP5 afirmou conduzir seu aluno até a SRM para lhe ofertar o serviço de apoio permanente.

Os cinco professores, ao serem indagados sobre o quantitativo de alunos que atendiam, foram unânimes em afirmar que realizavam o serviço de apoio permanente para apenas um aluno em sala. Contudo, um deles atuava em uma turma na qual havia dois alunos caracterizados com deficiência intelectual, porém um deles não recebia o serviço de apoio.

Verificou-se que, entre os alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla que frequentavam as escolas, apenas o aluno da E2 não seguia diariamente para a sala de aula regular, pois era direcionado pelo PAP5 para ser atendido na SRM.

A justificativa dada por PAP5 em conduzir o aluno até a SRM era por ela considerar esse espaço mais tranquilo para o desenvolvimento das atividades, e por afirmar que o aluno teria maiores possibilidades de concentração. Os alunos da E1 adentravam e permaneciam na sala, e acompanhados pelos professores de apoio permanente.

A situação descrita traz dois aspectos que necessitam ser considerados ao longo do processo de escolarização dos alunos: primeiro, que a E2 ainda desenvolvia uma prática voltada para o ensino segregado; e, segundo o não desenvolvimento de um trabalho que estimule a autonomia dos alunos caracterizados com deficiência.

Os alunos caracterizados com deficiência intelectual e múltipla, assim como os demais, têm o direito de serem inseridos na sala de aula regular, de conviver, de interagir, de receber apoio mediante suas necessidades, inclusive as educativas.

Outro ponto a ser destacado é que os alunos da E1, ao chegarem à escola, ficavam sentados no banco próximo ao portão de entrada para

aguardar os professores de apoio permanente, que ao chegarem se dirigiam para a sala de aula com os alunos. No entanto, na ausência de algum desses professores, o aluno que recebia tal serviço ficava por horas fora da sala de aula, na maioria das vezes sentado no banco próximo do portão de entrada dos alunos/funcionários, ou ainda conversando ou apenas ouvindo as conversas de quem ali se aproximava para falar com o porteiro. Outras vezes esse aluno ficava andando em torno da escola, até alguém perceber e conduzi-lo para a sala de aula.

Diante dessas observações, fez-se a seguinte reflexão: Por que os alunos da E1 não demonstravam autonomia para se deslocar até a sala de aula? Os professores das escolas da Educação do Campo estavam trabalhando a autonomia desses alunos ou limitando-a? Por que os alunos não entravam para a sala de aula diante da ausência dos professores de apoio permanente e/ou quando estes se atrasavam? Em que sentido os alunos da E1 necessitavam de apoio?

Verificou-se que o aluno da E2, ao chegar à escola, seguia para o pátio, local onde ficavam os alunos, funcionários e professores. Observou-se que ele, apesar de não adentrar a sala de aula diariamente, apresentou uma boa interação (principalmente por ter facilidade de interagir com as pessoas) com os alunos, funcionários e professores. De acordo com a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, as atividades, as estratégias devem considerar as especificidades dos alunos, para assim promoverem a participação deles no contexto escolar.

Contudo, é urgente que o sistema estadual de ensino se organize, que as escolas sejam reestruturadas, que tenham acessibilidade, recursos, professores especialistas capacitados na área de Educação Especial, para assim promover a escolarização do público-alvo dessa modalidade de ensino.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas direcionadas aos professores de apoio permanente, constatou-se que, considerando a realidade social das escolas pesquisadas, esses profissionais davam ênfase à realização de atividades diferenciadas, mecânicas, fragmentadas e descontextualizadas dos temas/conteúdos trabalhados em sala de aula regular. A justificativa era de que os professores das disciplinas específicas não direcionavam nem

adequavam as atividades a fim de permitir ao aluno caracterizado com deficiência intelectual e deficiência múltipla a participação nas aulas.

Nessa perspectiva, entende-se que os professores só poderão ter uma ação pedagógica condizente com as reais necessidades dos alunos, e ao mesmo tempo trabalhar a autonomia deles, se tiverem condições dignas de trabalho. Assim, cabem aos sistemas de ensino reestruturar e equipar as escolas, para que seja possibilitado o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é fundamental destacar a relevância do planejamento na ação pedagógica dos professores.

O planejamento objetiva que o professor possa antecipar, antever ações e pensar no conhecimento que será oferecido ao aluno, o que se pretende fazer para lhe permitir a aquisição de saberes (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013). Esses autores afirmam que o planejamento deve contemplar os objetivos, os conteúdos, os métodos, os recursos educativos e a avaliação da aprendizagem.

O planejamento não deve ser fragmentado, individualizado e descontextualizado da realidade social da escola, dos alunos; pelo contrário, necessita ser uma ferramenta para que o professor organize suas atividades, crie estratégias e desenvolva uma práxis significativa, de modo que possibilite aos alunos o acesso ao conhecimento, à aquisição de saberes. Nesse sentido, Saviani (2012 p. 98) ressalta a necessidade de se reorganizar o trabalho educativo.

É indispensável destacar que a responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial não é de um único professor, de uma única pessoa, e sim da escola como um todo. Então cabe aos professores o planejamento das aulas, e isso inclui o professor da SRM, o professor de apoio e também o da sala de aula regular. Jesus, Vieira e Effgen (2015, p. 73) corroboram esse entendimento ao destacarem a necessidade “[...] de se criar contextos de aprendizagem que permitam que o estudante crie sua relação com o conhecimento [...]”.

Outro ponto que foi enfatizado pelos professores de apoio era o fato de eles não receberem orientações dos professores de sala de aula para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas com os alunos caracterizados com deficiência. De acordo com PAP3:

[...] a elaboração desse material didático é praticamente feita só por mim, o professor de sala, o de disciplina específica não tem nenhum material adaptado, elaborado por ele mesmo; eu tenho, o professor de disciplina específica não.

Na concepção dos professores de apoio permanente, os professores de sala de aula não queriam se responsabilizar com a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Eles, quando questionados sobre o planejamento de suas atividades, relataram:

[...] nossos professores não conseguem sentar para elaborar um planejamento único, para fazer apenas as adaptações necessárias para aquele aluno. Então eles planejam sozinhos. No início, o professor da sala de recurso multifuncional, eu e os outros professores chegamos a cogitar a organização desse planejamento, mas nós percebemos que os professores não aceitavam essa troca de experiência no planejar, eles já trazem tudo planejado, tudo pronto [...]. (PAP1)

[...] o trabalho com o aluno é feito de forma individual, pois não há um planejamento realizado de forma articulada com os professores de sala de aula regular, uma vez, que eles não se interessam pelo processo de escolarização do aluno, por acreditarem que esse é papel unicamente do professor de apoio [...]. (PAP3)

O PAP5 reafirmou: “Não existe articulação entre o meu planejamento, o da SRM e o do professor de ensino regular, cada um é independente”. O PAP3 ressaltou que os professores de sala de aula regular deixavam a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno caracterizado com deficiência apenas com o professor de apoio, explicando: “Eles dizem ainda que já tem as suas turmas, os seus alunos”. No entanto, o PAP4, ao falar sobre o planejamento de suas atividades, afirmou:

Eu vejo que o correto seria o professor fazer a atividade adaptada, mas sou eu que faço, eu vejo a atividade do professor e faço a minha de acordo com a dele, vou adaptando, o professor vai tá trabalhando Português, uma leitura, eu sei que o meu aluno não acompanha aquela leitura, aí eu vou adaptar, eu vou fazer uma leitura com ele de palavras, de frases [...] ele não vai ler aquele texto daquele tamanho, mas ele vai ler um texto adaptado.

Já PAP2 enfatizou: “Na verdade, o meu planejamento é junto com o professora da sala de leitura; ela tem o planejamento dela e eu estou aqui com a professora trabalhando, diretamente em sala de aula”.

Notou-se que, apesar de o PAP4 afirmar que elaborava suas atividades dialogando com os professores da sala de aula regular, houve contradição em sua resposta na seguinte questão: “Existe articulação entre o seu planejamento, o do professor da sala de ensino regular e o do professor da SRM?”. Ao que o professor respondeu:

Não, por que o certo seria isso aí, a articulação entre nós três, mas eu vejo o que o professor está fazendo e faço a minha atividade, que eu vou adaptar de acordo com a do professor, e creio que está indo bem, porque o aluno está progredindo.

O planejamento deve ser realizado de forma coletiva, em que o principal objetivo deva ser facilitar o processo de escolarização dos alunos. Porém não tem sentido o professor de apoio fazer seu planejamento sem articular com o professor de sala de aula, pois este também é responsável pelo processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

A justificativa dos professores de apoio permanente em oferecer atividades diferenciadas e descontextualizadas das temáticas trabalhadas em sala de aula estava relacionada às necessidades dos alunos, às suas dificuldades e limitações. Notou-se que a ação pedagógica dos professores de apoio enfatizava mais a dificuldades dos alunos. Nessa perspectiva, urge que as escolas estaduais do município de Boa Vista busquem meios para o processo de escolarização dos alunos, pois sua função é promover a apropriação do conhecimento.

5.2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo desta seção é apresentar a formação dos professores das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista.

Em relação à formação docente, verificou-se que dos três professores que atuavam na SRM, um tinha formação em curso normal superior, tendo iniciado especialização em Educação Especial, porém não concluiu o curso; um tinha curso normal superior em administração e era especialista em gestão

de sistemas educacionais; o terceiro deles era formado em Pedagogia com especialização na área de Educação Especial.

Entre os três professores que atuavam na SRM, apenas um tinha formação na área. No entanto, a resolução n. 4, de 2 de abril de 2009, traz em seu artigo 12 que o professor atuante no AEE deve ter formação específica na Educação Especial. Desse modo, pode-se afirmar que as escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não contavam com um quadro de professores especialistas suficiente para a oferta do AEE, o que contradiz o preconizado pela resolução.

Em relação à formação dos cinco professores de apoio permanente, verificou-se que todos eram formados em Pedagogia; sendo um especialista em Psicopedagogia Institucional; um estava cursando Educação Física pelo Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), especialista em psicomotricidade; um deles estava cursando Psicopedagogia; um era especialista em Gestão/Orientação e Supervisão; e um era formado em Letras com habilitação em espanhol, filosofia, além de ser especialista em Tecnologia em Educação.

Diante da formação dos professores de apoio permanente, observou-se que, apesar de não terem formação na área de Educação Especial, todos eram formados em Pedagogia, aspecto este considerado positivo para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, pois pode-se dizer que eles possuíam formação docente condizente com a função que desempenhavam, ou seja, professores de apoio permanente.

Os três professores que atuavam com a disciplina de Matemática também eram formados na área, sendo um especialista em Mídias na Educação; um cursava Gestão Escolar e o outro era mestre na área de Matemática.

Em relação aos professores que lecionavam Língua Portuguesa, um era formado em Letras com habilitação em Inglês, Pedagogia e Teologia, com especialização em Psicopedagogia; e o outro tinha formação em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, com especialização em Informática na Educação.

Dos professores que ministravam aulas de Educação Física, um tinha formação na área com especialização em Psicopedagogia; e o outro era pedagogo.

Diante do exposto, constatou-se que dos 15 professores entrevistados, apenas um tinha formação na área de Educação Especial, mas todos tinham formação docente em nível superior. Além disso, entre os 15 participantes, 13 tinham formação na área em que estavam atuando; por exemplo, todos os professores de Matemática apresentavam formação na área em questão.

Em contrapartida, em relação à habilitação na área de Educação Especial, verificou-se que nem todos os professores estavam habilitados para atuar com o público-alvo da modalidade. Assim, resolveu-se destacar aqui o questionamento feito a eles. Os professores foram interrogados: “De quais formações na área de Educação Especial você participou nos últimos três anos?”.

O PSRM1 lembrou: “[...] eu fui ao seminário que teve sobre acessibilidade, eu fiz o braile, o curso inicial, e fiz também a pós-graduação, só que tem que fazer de novo”. O PSRM3 disse: “[...] nos últimos três anos, sinceramente, eu não fiz nenhuma. Eu só fiz um curso na área de Educação Especial uns seis anos atrás”.

Já o PSRM2 destacou ter várias formações na área de Educação Especial: “[...] eu participei de vários cursos de pequena duração, sobre altas habilidades, retardo mental, autismo, libras, a questão da minha formação, eu sou pós-graduado em Educação Especial [...]”.

Já dos três professores da SRM, um afirmou ter curso de braile e altas habilidades, um destacou ter habilitação em altas habilidades, deficiência intelectual, LIBRAS e transtorno global do desenvolvimento, e a outra afirmou não ser habilitada na área de Educação Especial.

Já os professores de apoio permanente foram enfáticos ao relatarem suas formações na área de Educação Especial. Destacaram-se aqui as falas desses professores com o intuito de compreender melhor o contexto educacional dos pedagogos que estavam atuando com os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla nas escolas de Educação do Campo na área de Educação Especial em Boa Vista.

O PAP1 relatou: “Então, hoje o meu conhecimento, ele advém de um curso de especialização, eu me especializei na área, mas eu faço os meus estudos de forma independente”. Afirmando ainda:

Eu me sinto seguro sim hoje, depois de ter vivenciado uma experiência materna, de ser mãe de uma criança especial, isso me motivou muito a pesquisar, então eu busquei obter conhecimento de forma independente, porque o embasamento que os cursos superiores nos dão é pouco [...].

Apesar de o professor afirmar ter especialização na área, o seu curso é de psicopedagogia. No entanto, foi possível perceber que ele almejava por melhorias no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, pois vivencia diariamente os desafios que a realidade das escolas da Educação do Campo oferece aos professores, aos alunos e à comunidade escolar.

Já o PAP2 afirmou ter feito um curso de alfabetização, comentando que fora muito interessante. Diante do relato do professor, resolveu-se indagá-lo:

Edineide: Mas, na área de Educação Especial, você tem alguma formação, fez algum curso?

PAP2: [...] Só mesmo experiência, pelo fato de trabalhar, mas curso mesmo, durante os três anos, eu não tenho feito, a não ser a minha pós.

Edineide: A sua pós é na área de Educação Especial?

PAP2: Não.

Nessa entrevista, considerou-se PAP2 não havia respondido de forma clara aos questionamentos, o que resultou na ênfase nas questões. De outro modo, o PAP3 destacou que fez vários cursos na área de Educação Especial:

Em nível de graduação, eu não tenho nenhuma formação na área de Educação Especial; eu tenho curso de capacitação pelo Rede Cidadania, que é o atendimento do aluno autista; eu tenho curso pelo CAP-BV; eu tenho curso de deficiência visual, de tecnologia assistiva.

O PAP4 afirmou não ter participado de formação em cursos nos últimos três anos. Já o PAP5, professor da E2, afirmou ter o curso de LIBRAS.

Verificou-se que dos cinco professores de apoio permanente, apenas dois apresentavam cursos na área de Educação Especial, sendo que um deles fez curso de LIBRAS e a outro participou de formação em tecnologia assistiva,

deficiência visual, atendimento para alunos com autismo e de uma oficina de oito horas intitulada “Sons e Gestos que Alfabetizam”. O PAP3 destacou que essa oficina contribuiu muito para a sua ação pedagógica, pois ofereceu estratégias para alfabetização.

Em relação aos professores de Matemática, os três afirmaram não ter feito nenhum curso na área de Educação Especial nos últimos três anos. O PM1 e PM3 destacaram ainda não ter formação para atuar com o público-alvo da Educação Especial.

O professor de Língua Portuguesa afirmou ter participado de um curso sobre deficiência visual de 160 horas no CAP-BV/RR.

[...] foi um curso muito bom, nós não enfatizamos só o visual, como também tivemos outras didáticas dentro desse curso [...] eu estou pretendendo fazer outros, mas o que eu trabalhei nos últimos tempos foi esse de 160 horas. (PLP1)

Já o PLP2 da E2 afirmou ter participado de um curso na área de deficiência auditiva/LIBRAS.

Os professores de Educação Física afirmaram não ter participado de nenhum curso na área de Educação Especial.

Diante do exposto, constatou-se que dos sete professores de sala de aula regular entrevistados, dois não participaram de nenhuma formação na área de Educação Especial nos últimos três anos. Apesar de os professores de Língua Portuguesa terem confirmado a participação em cursos nos últimos três anos, constatou-se que estes não eram voltados para a deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Nesse sentido, verificou-se que os professores de sala de aula de ensino regular das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista não estavam habilitados para atuar com o público-alvo da Educação Especial. Os alunos matriculados nas escolas pesquisadas foram caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett, porém nenhum dos sete professores que nelas atuavam tinham formação em cursos que contemplassem o entendimento acerca dessas deficiências.

Outro ponto questionado aos professores foi se eles se sentiam seguros quanto ao trabalho que desenvolviam com os alunos e, em caso afirmativo,

seria essa segurança decorrente de sua formação ou de estudos realizados por conta própria.

Sobre esse questionamento, o PSRM1 declarou: “[...] não muito, assim... é mais sobre a questão de uma aluna por causa da dicção dela, são poucas as palavras que a gente entende, aí não sei muito como lidar”. Perante essa fala, resolveu-se dar mais ênfase às questões:

Edineide: E com os demais alunos, você sente segurança ao trabalhar com eles?

PSRM1: Sim.

Edineide: Essa segurança é decorrente de sua formação ou de estudos realizados de forma independente?

PSRM1: Não, é de estudos realizados independentemente e mais algumas dúvidas que eu tiro com o professor que trabalha à tarde; ele no início me orientou bastante.

O PSRM2 destacou:

Sim, porque na sala de recurso multifuncional você tem que ter mil e uma utilidades. Em minha opinião deveria ter um profissional para cada área, um para LIBRAS, um pra atender autismo, hoje apenas um professor faz esse trabalho, que às vezes é muito complicado, tem que saber de tudo para trabalhar essas necessidades.

O PSRM2 declarou que sua segurança advinha de estudos realizados de forma independente, de sua formação e de sua experiência na rede municipal de ensino, pois ele trabalhava em SRM nas redes estadual e municipal. O PSRM3 afirmou que sentia segurança para atuar com o público-alvo da Educação Especial, o que era decorrente de estudos realizados de forma independente.

Os professores da SRM afirmaram se sentir seguros ao trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Deixaram evidente que essa segurança era decorrente de suas formações, de estudos realizados de forma independente, de suas experiências com os alunos. No entanto, os professores de apoio permanente ressaltaram:

Sim, com a minha aluna eu não tenho dificuldade nenhuma em trabalhar com ela, pois procuro trabalhar bem claro para que ela entenda. A minha segurança é assim por conta que eu estou ali para auxiliar. O conteúdo quem passa é o professor titular, então eu estou

ali para auxiliar em relação ao conteúdo que o professor passa [...] Quando eu comecei a trabalhar como professor auxiliar de aluno “portador de necessidades especiais”, eu comecei a ler muito, para eu poder entender e ajudar da melhor maneira possível. (PAP2)

Olha, segura; eu me sinto seguro dentro daqueles cursos de capacitação que eu tenho, agora o que estou buscando é uma capacitação em nível de graduação, mais conhecimento para eu promover o desenvolvimento maior dos alunos [...] então dentro dos cursos que eu fiz, dentro das técnicas que eu aprendi, que eu aplico “eu me sinto segura sim”. Das duas coisas, da minha formação e dos cursos que eu fiz [...] a gente sempre procura um apoio, um recurso maior para essa segurança, para que a gente chegue na escola, na sala de aula com maior segurança. (PAP3)

Não, não, até porque eu... quando eu assumi o aluno, eu assumi por necessidade, o que eu tenho aprendido, eu aprendi no dia a dia com ele, com a necessidade dele, eu vendo a necessidade dele e indo buscar. Sim, aí eu fui buscar, pesquisar [...] ver realmente como é [...] porque a deficiência dele é muito grave, ele veio andar quando tinha uns 7 anos, hoje ele tem 19 anos, mas é como se tivesse 10 anos. (PAP4)

Sim. De estudos realizados de forma independente, porque a gente vai atrás, porque do contrário não vem nenhuma formação, pois eu não fiz nenhuma formação ofertada pelo governo, eu fui em busca de formação. (PAP5)

Os relatos dos professores de apoio permanente mostram que apenas um professor afirma não ter segurança em atuar com o público-alvo da Educação Especial. Esse professor revelou que foi aprendendo à medida que trabalhava com o aluno, ou seja, no desenvolvimento de sua função enquanto apoio permanente. Já os demais professores enfatizaram que sentiam segurança em virtude da formação acadêmica, por fazerem pesquisas, buscas, estudos e também pela formação docente.

No entanto, os professores de sala de aula regular de Língua Portuguesa, ao dialogarem sobre a segurança ao lecionar para os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla, destacaram que não tinham total segurança ao trabalharem para o público-alvo da Educação Especial. O PLP1 enfatizou:

Não totalmente, porque todo dia a gente está buscando alguma coisa. Porque eles têm uma reação diferenciada, um dia eles estão de um jeito, outro dia de outro, então não me sinto totalmente segura, mas eu procuro melhorar a cada dia.

Diante da afirmação, o PLP1 foi questionado sobre se a sua segurança era decorrente de sua formação ou dos estudos realizados

independentemente. O PLP1 destacou que sua segurança advinha tanto da formação quanto de estudos independentes. Nesse ponto, o PLP2 afirmou não ter segurança ao trabalhar com o público-alvo da Educação Especial.

Em relação aos professores de Matemática, o PM1 respondeu: “Não me sinto seguro ao trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula, e às vezes os deixamos isolados, sozinhos, pois eu não me sinto preparado para trabalhar”. De outro modo, PM2 afirmou ter segurança ao trabalhar com os alunos, por sua formação e pelos estudos e leituras que fazia. Porém o PM3 declarou:

[...] não trabalho com o aluno. Se tivesse curso na área, poderia até trabalhar, pois eu não posso fazer duas coisas ao mesmo tempo, por exemplo se eu tivesse o material didático só para aquele aluno; mas acredito que ela já tem um professor que fica do lado dele, que é o professor de apoio permanente, mas, no meu caso, eu não tenho capacidade para trabalhar com esse aluno, eu posso apenas conversar, orientar o professor em algumas situações, pois eu não tenho nenhum curso, como é que eu posso trabalhar com esse aluno?

Observou-se que dos três professores, apenas um afirmou ter segurança ao trabalhar com os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla. De outro modo, o PM1 e PM3 evidenciaram não se sentirem preparados para atuar com os alunos.

Em relação à segurança ao trabalhar com os alunos, o professor de Educação Física ressaltou: “Eu não me sinto seguro, até porque falta formação, falta mais apoio, faltam mais recursos para trabalhar e termos essa segurança”. Já o PEF2 afirmou sentir-se segura ao desenvolver seu trabalho com o público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar que o PEF2 tinha apenas um aluno caracterizado com deficiência intelectual.

Nesse sentido, notou-se quão relevante é a formação continuada, a formação profissional, a prática da pesquisa, de estudos, pois assim o professor poderá adquirir maiores possibilidades para aprimorar seus conhecimentos, sua ação pedagógica, inclusive quando objetiva a escolarização do público-alvo da Educação Especial. Diante do exposto, resolveu-se destacar aqui o diálogo com o PM3, por considerá-lo relevante e bastante apropriado para uma melhor compreensão da realidade da E2:

PM3: A questão toda é que nós professores estamos sobrecarregados, e arrumar tempo e fazer um curso como este é complicado. Já que estamos gravando, eu acredito que a escola tem que parar uma semana ou duas semanas só para a realização deste curso, por exemplo o pessoal da Educação viria aqui e ministraria o curso na escola [...].

Edineide: Geralmente o que ocorre quando é oferecido algum curso na sua área e que você demonstra interesse em fazê-lo, o que acontece? Vocês são liberados para participar?

PM3: Não, aí depende muito da gestão, eu por exemplo fiz um curso de 300 horas na área de gestão no CEFORR e não fui dispensando das minhas funções, então eu tive que fazer no horário oposto ao meu trabalho, à noite. A escola nunca vai liberar o professor para fazer um curso. Na realidade, não temos tempo.

Diante da fala do PM3, constatou-se que não era fácil para os professores da Educação do Campo das escolas estaduais do município de Boa Vista estarem em formação, pois eles não eram liberados de suas funções para participar de cursos, palestras, seminários. Além disso, a maioria dos professores das escolas pesquisadas trabalha em dois turnos. Caiado, Martins e Antônio (2009) observam que refletir acerca da formação de professores implica entender as tensões, os desafios e conflitos que ocorrem no dia a dia da escola.

No entanto, vale salientar que a SEED/RR conta com DGI, órgão responsável pelas escolas da Educação do Campo, e com a DEE, que coordena os serviços voltados para o público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que uma articulação entre o DGI e a DEE poderia ofertar aos professores cursos, palestras e seminários na área de Educação Especial nas escolas. Se a escolarização do público-alvo é tarefa da escola como um todo, então por que não ofertar a formação a todos da escola?

Porém, no decorrer deste estudo, constatou-se que isso não estava ocorrendo, fato relatado pelo professor PSRM2 quando afirmou que a E1 há muito tempo não recebia nenhum acompanhamento na área de Educação Especial. Salientou ainda que a justificativa da SEED/RR estava relacionada à falta de transporte.

É imperioso destacar que no momento em que este estudo estava sendo desenvolvido não havia uma articulação entre DEE e DGI. Além disso, segundo

o PSRM2, a divisão não estava acompanhando o trabalho desenvolvido nas escolas da Educação do Campo.

Caldart (2015) ressalta que as secretarias que são responsáveis por escolas na Educação do Campo necessitam de apoio, que é necessário uma participação maior dos órgãos públicos de nosso país, em que eles reconheçam suas obrigações para com as pessoas que vivem e estudam no campo. A autora destaca ainda que é necessário que: “[...] os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta” (CALDART, 2015, p. 44).

Nesse sentido, acredita-se que seja necessário que uma articulação entre a DEE e o DGI, o que contribuiria para a divulgação dos cursos oferecidos e para a elaboração de propostas voltadas para a formação dos professores que atuam na Educação do Campo, fator este que facilitaria o acesso dos professores ao conhecimento na área de Educação Especial.

Nessa linha de pensamento, considera-se que a formação acadêmica é essencial no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, pois essa condição promove aos professores uma maior possibilidade de atuar de forma mais segura, consciente, favorecendo que eles oportunizem aos alunos a apropriação do conhecimento. O estudo de Caiado, Martins e Antônio (2009, p. 631) mostra que os professores apontam a formação docente como a principal sugestão na construção da escola na perspectiva inclusiva.

No entanto, diante dos resultados desta pesquisa, pode-se dizer que a formação não é o único caminho para que os alunos tenham de fato a sua escolarização garantida, mas é um dos requisitos relevantes dentro do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. No entanto, é necessário que o Estado e os sistemas de ensino se reorganizem para promover a formação dos professores mediante cursos de graduação, especialização e cursos de capacitação.

5.2.3.1. OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CARATERIZADOS COM DEFICIÊNCIA

INTELECTUAL E MÚLTIPLA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA

A organização pedagógica é essencial para que se tenha maiores possibilidades de oportunizar conhecimento aos alunos, e o ato de planejar oferece uma percepção mais clara e precisa de quais estratégias se devem utilizar, quais temáticas e conteúdos necessitam ser trabalhados. Pretende-se apontar aqui alguns dos desafios dos professores diante da escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual e múltipla nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista.

O PM1 e o PM3 enfatizaram que utilizavam basicamente o livro didático para desenvolver suas aulas, que eram expositivas e consistiam na realização de exercícios repetitivos. Gomes e Rodrigues (2014) afirmam que a prática com ênfase na repetição é uma tarefa mecânica. Assim, entende-se que essa técnica não possibilita ao aluno um ensino significativo, reflexivo, consciente, no qual ele possa compreender e até mesmo identificar a relevância da Matemática em seu dia a dia.

O PM1 afirmou ainda que a escola não apresentava nenhuma proposta de ensino voltada para a disciplina de Matemática, e que o Ministério da Educação (MEC) deveria oferecer um livro didático que subsidiasse o trabalho dos professores no processo de escolarização dos alunos caracterizados com deficiência.

Em contrapartida, PM2 salientou que realizava seu planejamento em casa e nos encontros pedagógicos, que segundo ela ocorriam uma vez na semana, eram discutidos os conteúdos entre os professores de Matemática e demais professores, esclarecendo que as atividades eram definidas com base nas dificuldades dos alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla.

No entanto, observou-se contradição na fala de PM2, pois, apesar de ter afirmado que sua atuação era feita com base nas necessidades dos alunos, deixou claro que não dava sugestões aos professores de apoio permanente e nem aos professores da SRM para a elaboração de materiais didático-

pedagógicos que pudessem ser utilizados pelos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relatado por PM2 foi que o planejamento era realizado no encontro pedagógico da escola. Contudo, constatou-se no decorrer da pesquisa que os encontros não estavam ocorrendo semanalmente, sendo um dos motivos para isso talvez a falta de coordenador pedagógico na E1.

Ficou o pensamento sobre como PM2 desenvolvia seu trabalho considerando as necessidades dos alunos se não existia um trabalho articulado com os professores de apoio permanente e o professor da SRM, nem sequer orientação de coordenador pedagógico para a elaboração do planejamento e das atividades.

Acredita-se que, mediante o desenvolvimento de um planejamento sistematizado, coletivo e articulado, há maiores possibilidades para uma ação pedagógica que contribua para atender às reais necessidades do público-alvo da Educação Especial. Jesus, Vieira e Effgen (2015, p. 75) destacam que por meio de uma ação colaborativa

[...] é possível articular os saberes e experiências desses profissionais e traduzi-los uns nos outros, visando à apropriação do currículo comum e dos saberes específicos, caso seja uma necessidade do aluno.

No entanto, pode-se dizer que os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não estavam usufruindo dos mesmos conteúdos que eram oferecidos aos alunos típicos, uma vez que não havia um planejamento articulado entre os professores de SRM, professores de apoio permanente e professores de sala de aula. O PM1 afirmou:

Não há essa articulação, eu trabalho do meu modo, separadamente. Durante os quatro anos que trabalho na escola, não houve ainda um trabalho articulado com professor de apoio permanente e sala de recurso multifuncional.

A informação foi corroborada por PM2:

[...] não dou sugestões aos professores de apoio permanente e nem aos da sala de recursos multifuncionais para produção de materiais pedagógicos, mas oriento a professora de apoio do 8º ano quando ela me pergunta o que dá para trabalhar desse conteúdo com o aluno com deficiência intelectual.

Apesar de PM2 ter afirmado orientar a professora de apoio, é imperioso destacar que isso é o suficiente, pois é necessário que o aluno tenha de fato acesso aos saberes elementares, ao conhecimento. Nesse intuito, faz-se primordial que o professor propicie ao aluno a aquisição do conhecimento.

Em relação aos professores de Língua Portuguesa, percebeu-se uma contradição no discurso dos dois entrevistados. De um lado, PLP1 afirmou que fazia seu planejamento semanalmente, que procurava direcionar as atividades para os alunos com deficiência, que realizava um trabalho articulado com os professores da SRM e de apoio permanente. De outro lado, PLP2 afirmou que seu plano era bimestral, que trazia as atividades prontas para facilitar o desenvolvimento das aulas, que utilizava textos diversificados, pesquisas, dicionários etc. Ressaltou ainda que não havia articulação entre o seu planejamento e os professores de SRM e de apoio permanente.

PLP1 afirmou que fazia: “[...] atividade diferenciada, jogos, caça palavras com a ajuda do professor de apoio permanente e do professor da sala de recurso [...]”. Porém declarou: “[...] toda atividade que eu trago, eu passo para os alunos com deficiência também”. Diante da fala de PLP1, percebeu-se uma contradição, pois em um momento afirmou que seu planejamento contemplava os alunos caracterizados com deficiência, ora destacando que desenvolvia atividades diferenciadas, ora afirmando que trazia atividades iguais para todos os alunos da turma.

Na entrevista, PEF1 disse: “[...] quando você fala em planejamento em conjunto, a gente discute, e vê o que é melhor para os alunos, aí cada professor dá a sua ideia de como vai trabalhar com eles [...]”. Já PEF2 enfatizou:

[...] a gente tenta planejar uma situação de atividades onde eles possam participar juntos com os outros, com o mesmo tempo, sem distinção de horário, tudo levando em consideração a participação deles, não existe nada diferente [...].

Para PEF1, uma das maiores dificuldades ao planejar as aulas estava relacionada à falta de recursos materiais, e desabafou dizendo achar que parecia ser “[...] cultural a escola pensar que o professor de Educação Física deve custear os materiais esportivos para as aulas”.

Desse modo, constatou-se que o planejamento não era realizado de forma coletiva, considerando que os professores de sala de aula afirmaram não desenvolver um trabalho articulado com os professores de apoio permanente e de SRM. Resolveu-se questionar também os professores de apoio permanente sobre se eles desenvolviam um trabalho articulado com os demais professores, por entender que dessa forma a questão seria mais enfatizada. PAP2 e PAP3 relataram:

Sim, a gente procura trabalhar interagindo, por exemplo, eu tenho uma dificuldade, “ah como devo fazer isso?”. Aí eles sempre estão dispostos a me ajudar [...] a gente sempre está passando a informação um para o outro. (PAP2)

Sim, o meu planejamento é... eu diria que em relação ao professor da sala de recurso é quase de 100%, já com o professor de área específico é 30%, 40%, essa é a relação na máxima; os professores de áreas específicas dizem “eu tenho outros alunos, é teu aluno”, então às vezes nós, professores auxiliares, que tomamos a iniciativa [...]. (PAP3)

Notou-se que a articulação existente entre esses professores e os professores de sala de aula regular era superficial, pois, como declarou PAP2, eles apenas trocavam algumas informações, e isso não é considerado planejamento nem trabalho articulado.

PAP3 enfatizou que articulava com o professor de SRM, no entanto, apesar de essa prática ser positiva, não é suficiente, pois é necessário que haja uma articulação entre professor de sala de aula e professor de apoio permanente também, afinal a sala de aula é o espaço no qual o aluno deve apropriar-se do conhecimento, então é fundamental que haja um trabalho conjunto, que propicie um ensino mais significativo ao aluno. Ainda nessa questão, PAP4 e PAP1 deixaram claro que não desenvolviam um trabalho articulado com os professores de sala de aula regular.

Observou-se que PAP4 toma para si a responsabilidade de elaborar a atividade destinada ao aluno caracterizado com deficiência, afirmando que, apesar de não se articular com o professor de sala de aula, com sua metodologia o aluno estava avançando.

Já PAP1 foi enfática em dizer que não havia uma articulação entre os professores, que não eram feitas as adequações necessárias para os alunos.

PAP5 também afirmou: “[...] não existe articulação entre o meu planejamento, o da SRM e o professor se ensino regular, cada um é independente”.

Questionou-se então: “Por que não havia um trabalho articulado entre professores da SRM, professor de apoio permanente e professor de ensino regular para a escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual e múltipla nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista? Quais os motivos de uma ação pedagógica individual em vez de coletiva?”.

No intuito de responder a esses questionamentos, apresentaram-se alguns aspectos possíveis de estar influenciando na não efetivação de um trabalho articulado entre os professores: a falta de coordenador pedagógico nas escolas; a falta de formação na área de Educação Especial; a não existência de materiais pedagógicos para a elaboração de atividades adequadas aos alunos e a concepção de alguns dos professores de ensino regular sobre ser apenas do professor de apoio permanente a responsabilidade para com os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla.

No entanto, a intenção aqui é destacar apenas a questão da falta de coordenador pedagógico, tendo em vista que os demais pontos já foram enfatizados nas seções anteriores.

Durante o período da pesquisa, notou-se que as duas escolas não possuíam coordenador pedagógico. Entende-se que o coordenador pedagógico desempenha papel essencial dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cabe a ele orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores. Para Melo (2018), a escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual requer a atenção constante do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, questionou-se: “Que impactos ficaram evidentes diante da falta de coordenador nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista? Como se apresentou o trabalho educativo dos professores diante da falta de coordenador pedagógico nas escolas? Como ocorriam os encontros pedagógicos das escolas?”.

Os resultados desta pesquisa mostraram que a falta de coordenador nas escolas acarretou na não realização de encontros pedagógicos, na falta de

planejamento sistematizado e coletivo por parte dos professores, uma vez que não havia orientações, cobranças e muito menos acompanhamento da ação pedagógica. PLP2 corroborou essa conclusão ao dizer: “Não há nenhum suporte pedagógico aqui, a gente trabalha solitariamente”.

Diante das observações feitas ao longo da pesquisa e de algumas falas durante as entrevistas, constatou-se que a falta de coordenador nas escolas influenciou na forma como os professores das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista desenvolviam seu planejamento, sua ação pedagógica. Além disso, na E2 a ausência do gestor era constante.

Com isso, problematizou-se sobre as consequências/implicações da falta de coordenador nas escolas pesquisadas. Como estava sendo desenvolvido o planejamento dos professores, inclusive o dos professores da sala de aula regular? Existia alguma articulação entre o planejamento do professor de sala de aula e o dos professores de apoio permanente?

Em relação ao trabalho da coordenação pedagógica, fez-se o seguinte questionamento: “Qual é a relação de trabalho da coordenadora pedagógica com o(a) professor(a) da SRM para o serviço de AEE? A coordenadora pedagógica acompanha o trabalho desenvolvido na SRM?”.

PSRM1 enfatizou: “[...] porque é assim, vou procurar a orientadora se eu tiver um aluno com alguma situação que precise dela, aí ela vem, mas, se não, ela nunca veio aqui para ver como é que tá o trabalho, acompanhar, nunca”.

PSRM2 relatou:

Hoje, na escola, esse trabalho está indo aos empurrões, porque é assim, quando o coordenador não tem muito conhecimento em relação à Educação Especial, o trabalho fica um pouco prejudicado [...] Então eu acredito que a coordenadora tem o papel de reunir com os professores para passar essas informações, que as atividades devem ser adaptadas para os alunos, que tem que respeitar o limite deles.

Apesar de a fala dos professores não ter denunciado que a E1 estava sem coordenador pedagógico, é relevante enfatizar que no período em que a entrevista foi realizada com os professores de SRM não havia coordenador na escola para acompanhar os serviços do AEE. Então cabe ressaltar que as falas dos professores ao relatarem sobre sua articulação com o coordenador

referiam-se a um período anterior à pesquisa, período em que a E1 ainda contava com esse profissional.

A E2 também não possuía coordenador pedagógico, e a justificativa dada pela secretaria da escola é de que a unidade possuía o número de matrículas inferior a 150 alunos, e nesse caso só contava com o papel do gestor, ou melhor, professor responsável, que é submetido a várias funções, inclusive a de coordenador pedagógico.

Apesar de a escolar ter o professor responsável, constatou-se que a E1 não realizava os encontros pedagógicos semanalmente, tal como afirmou PM2: “[...] nos reunimos uma vez na semana e discutimos como serão realizadas as ações”.

Diante do exposto, acredita-se ser necessária a presença do coordenador pedagógico nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista. Garrido (2000) ressalta que o trabalho do coordenador pedagógico é essencial, pois permite aos professores uma melhor reflexão sobre a organização de suas ações pedagógicas e das dificuldades que enfrentam ao desenvolver seu trabalho.

Para Silva (2013, p. 41), o coordenador pedagógico “[...] passa de um simples conhecedor de procedimentos teóricos para uma ação prática no acompanhamento do trabalho pedagógico, proporcionando uma nova visão sobre fazer educação”.

Acredita-se que, mediante a atuação dos coordenadores nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista, haveria maiores possibilidades para o desenvolvimento de um planejamento articulado, sistematizado e significativo. Palma e Carneiro (2018, p. 169) contribuem salientando:

Muitas vezes, um aluno encontra uma barreira para aprender um determinado conteúdo escolar, não por uma limitação endógena, mas, sim, porque o ambiente não está lhe propiciando estratégias adequadas para superar essas barreiras.

Apesar da inserção dos alunos com deficiência em sala de aula regular, foi possível verificar que eles não gozavam dos mesmos direitos que os demais alunos, uma vez que conteúdos e temáticas trabalhadas com eles eram

diferentes dos desenvolvidos pelos professores da sala, pois nem sempre havia articulação entre a equipe pedagógica. Acredita-se que isso provavelmente interferia na forma como estava sendo efetivada a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Assim, com o intuito de compreender melhor a ação pedagógica dos professores que estavam atuando nas escolas pesquisadas, resolveu-se fazer os seguintes questionamentos: “Como é o desenvolvimento de suas aulas diante da escolarização do público-alvo da Educação Especial? Você desenvolve ações específicas voltadas para a escolarização desses alunos? Se realiza, como as faz? Quais dificuldades você enfrenta diante da escolarização desses alunos?”.

A escolarização dos alunos com deficiência é uma situação bem complexa, e trabalhar com eles juntamente com os demais alunos complica mais ainda, pois este requer um cuidado, uma atenção e uma preparação maior, e a nossa formação ficou a desejar, um trabalho particular com eles, quando se tem mais 20 alunos que requerem atenção também. Neste ano ainda tive a sorte de ter a professora de apoio permanente, pois ela faz os trabalhos e consegue direcionar a aprendizagem do aluno na medida do que ele é capaz de fazer. (PM1)

No entanto, ao ser questionado se desenvolvia ações específicas e voltadas para a escolarização da aluna, PM1 afirmou:

Tentamos verificar o nível de conhecimento do aluno em relação à Matemática, se ele consegue fazer contas básicas, e, mediante esse diagnóstico, procuramos tornar possível a aprendizagem do aluno. A maior dificuldade diante da escolarização desses alunos com deficiência é planejar atividades específicas para esses alunos, a formação para trabalhar com eles [...].

Já PM2, após ser questionado se desenvolvia ações específicas com os alunos, fez o seguinte desabafo:

Como vou trabalhar a Matemática com esses alunos que têm tantas necessidades, especialidades, ou alunos que não conseguem reconhecer letras, alunos dentro da turma com dificuldades totalmente diferentes e ao mesmo tempo ter que lidar com os demais alunos?

Diante da fala de PM1, notou-se que em sua concepção a obrigação em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno caracterizado com deficiência era de responsabilidade do professor de apoio permanente, e não dele, uma vez que ele já tinha responsabilidade com os demais alunos. Em contraposição, PM2 ressaltou: “[...] temos várias atividades, temos atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos pela escola, tais como a dança, a leitura e a escrita e jogos matemáticos”.

Com o exposto pelo PM2, resolveu-se questioná-lo: “Você desenvolve ações específicas para a escolarização dos alunos caracterizados com deficiência?”. Ao que PM2 respondeu citando o professor de apoio permanente, afirmando ser ele o responsável pelo processo de escolarização do aluno: “[...] tem o professor que acompanha o aluno com deficiência, assim como nós professores acompanhamos os alunos ‘ditos normais’”. PM2 destacou ainda que sua maior dificuldade ao trabalhar com os alunos com deficiência era a falta de materiais, sendo os existentes e utilizados custeados por ela. Já PM3 salientou:

A escola não dispõe de professor formado nessa área, porém procuramos orientar os alunos que têm essa dificuldade, na escola só tem um aluno com essa dificuldade, e para mim é um desafio muito grande porque procuramos passar alguma atividade diferenciada e que não seja relacionada aos conteúdos programados durante o ano para os alunos ditos “normais” [...]. Às vezes não contemplo a escolarização do aluno com deficiência devido à dificuldade que tenho.

Para PM3, uma das dificuldades no processo de escolarização dos alunos com deficiência na E2 estava relacionada à falta de professor formado na área de Educação Especial. Outro ponto destacado por PM3 foi a falta de material específico para atender às necessidades do aluno e a não existência de livros didáticos voltados para a aprendizagem.

PM3 sugeriu que deveria ser elaborado um livro especificamente para o aluno caracterizado com deficiência, para ele isso facilitaria o trabalho do professor diante do processo de escolarização dos alunos caracterizados com deficiência.

Os professores de Língua Portuguesa foram enfáticos ao falar sobre a escolarização dos alunos com deficiência, assim destacaram:

PLP1: A gente sente certa dificuldade, até porque mediante o grau que eu recebo esses alunos [...] a gente tem procurado adaptar as atividades e eu sempre procuro pesquisar o grau de dificuldade deles, e a gente vai construindo isso junto. É isso que a gente procura fazer com os alunos com necessidades especiais, ter uma atenção diferenciada e procurando adaptar o melhor para o desenvolvimento em sala de aula. A gente procura desenvolver essas ações específicas, mas é bem difícil por estar numa escola do campo [...].

Edineide: Professor, pode explicar melhor essa ação específica ou uma ação que já realizou?

PLP1: Digamos, por exemplo, uma atividade específica para aquela pessoa, eu estou com dois especiais este ano, e a gente adapta, um tem deficiência mental leve e a outra também, o que a gente faz? Qual é a ação? É procurar desenvolver através de projeto e com a ajuda da sala de recurso, fazer quebra-cabeça, jogos, atividade xerocada, fazer coisa que eles desenvolvam mais a aprendizagem [...].

Edineide: Professor, quais dificuldades você enfrenta diante da escolarização desses alunos?

PLP1: As maiores dificuldades é que você não tem um apoio, o apoio é pouco na parte da Educação mesmo, porque eles inserem o aluno na turma e realmente não dá aquela capacitação ou algo do tipo para a gente desenvolver o nosso papel com toda aquela turma e mais aquele que está inserido [...] tem escola que não tem rampa [...] A maior dificuldade é essa, e não há tecnologias ainda na escola do campo que a gente está inserida hoje [...].

PLP2 também fala da dificuldade diante do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla:

PLP2: Tenho um pouco de dificuldade, não vou mentir. Primeiro porque o sistema não propicia uma bagagem para instruir esse aluno com necessidade especial e diferenciada. Eu não tenho subsídio para trabalhar essa diversidade.

Edineide: Você desenvolve ações específicas voltadas para a escolarização dos alunos?

PLP2: Não.

Edineide: E quais dificuldades você enfrenta diante da escolarização dos alunos?

PLP2: Livro didático, formação específica, acessibilidade; não tem suporte pedagógico nenhum. Aqui a gente trabalha meio que solitariamente, a realidade é essa.

De outro modo, os professores que estavam atuando nas aulas de Educação Física apresentaram discursos divergentes em relação à escolarização dos alunos, pois para PEF1 o trabalho era realizado.

De acordo com cada deficiência, a gente tenta adaptar algumas atividades que foram elaboradas para os “ditos normais”, os que não

têm a deficiência, a gente adapta trazendo alguns materiais, algumas coisas que tenham semelhança com aquilo que os outros também estavam fazendo, que também estavam praticando, [...] o certo é que esse aluno não fique sem atividade, então a gente traz uma atividade diferenciada para ele.

Contudo, PEF1, ao ser questionado se “desenvolvia ações específicas voltadas para a escolarização dos alunos”, afirmou que não. Os professores de Educação Física ressaltaram sobre suas dificuldades diante da escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Edineide: Quais dificuldades você enfrenta diante da escolarização desses alunos?

PEF1: A primeira é a falta mesmo de formação, a maioria desses cursos que a gente conclui na universidade é muito diferente da realidade que se tem hoje nas escolas, porque na universidade a gente tem todo um material, toda uma logística, e quando chega às escolas o professor se depara com esse aluno, e sem material nenhum, sem apoio nenhum, tanto da gestão das escolas quanto da própria Educação, para poder desenvolver um trabalho à parte com esses alunos diferenciados.

PEF2: É, assim, nas minhas aulas de Educação Física, eles são iguais no desenvolvimento. Quando eu vou trabalhar, é como se eu tivesse trabalhando como se todo mundo fosse normal, eu não coloco assim, “Ah! ela é especial e eu tenho que fazer uma coisa diferenciada!”. Não! Por exemplo, se a gente faz uma corrida, ele participa, ele participa dos jogos, assim, ele faz uma interação com os outros colegas, e os colegas sempre a chamam para brincarem juntos; eu nunca deixo ele ficar separado.

Edineide: E você desenvolve ações específicas voltadas para a escolarização desses alunos?

PEF2: Um; aqui a gente só tem um.

Edineide: Pois é, nesse caso a escola tem um aluno. Então você desenvolve alguma ação específica para a escolarização desse aluno?

PEF2: Na Educação Física?

Edineide: É, você desenvolve alguma coisa específica para que ele esteja participando das atividades de Educação Física?

PEF2: Tem, por exemplo, se a gente participa de corridas, ele corre, até por que ele é especial só no intelectual, porque fisicamente ele é perfeita, por isso, que é mais fácil para ele participar junto com os outros alunos [...].

Edineide: E quais as dificuldades que você enfrenta diante da escolarização desse aluno?

PEF2: Assim, quando eu comecei a trabalhar com ele na disciplina de Educação Física, eu sentia a rejeição de outros alunos com ele, a rejeição deles, porque tudo dele é mais lento, ele corre mais devagar, ele brinca de vôlei, mais ele não tem noção de jogar a bola, ele pula quando a gente tem que pular, corridas de salto em altura ele faz, é

bem baixinho, mas ele consegue pular, eu faço atividades assim que ele participe e que dá para ele participar [...].

Edineide: Mas do vôlei ela participa?

PEF2: Do vôlei ele participa, da corrida ele participa, do polichinelo também ele participa, ele faz do jeito dele, mas consegue fazer, consegue participar [...].

Com as observações e entrevistas realizadas com os professores, foi possível perceber que, apesar de ambas as escolas terem efetivado matrículas de alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e inclusive um aluno caracterizado com síndrome de Rett, elas não apresentavam adequações mínimas para oferecer a eles o acesso ao conhecimento, ao saber sistematizado, considerando que o ensino oferecido a esses alunos era diferente do que estava sendo ofertado aos alunos típicos. Para Saviani (2012, p. 91), “[...] a ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”.

Notou-se a necessidade e a urgência de reforma, de reestruturação e ampliação nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista. Entende-se que isso é um dos aspectos que poderão oferecer ao público-alvo da Educação Especial acessibilidade necessária, o que poderá facilitar o processo de escolarização. Palma e Carneiro (2018, p. 2) salientam:

[...] o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência.

O Estado tem a obrigação de ofertar ao público-alvo da Educação Especial condições de acesso, permanência e de aprendizagem considerando as especificidades dos alunos, sejam eles típicos ou atípicos, além disso, deve oferecer condições dignas de trabalho aos professores. Segundo Lepre (2008), o desenvolvimento atípico refere-se ao desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos motores e/ou prejuízos quando comparadas com outras da mesma faixa etária. Nesse sentido, aluno atípico aqui é aquele que apresenta deficiência em seu desenvolvimento, seja ele físico ou motor.

Acredita-se que essa pesquisa é apenas o início de uma longa jornada de investigação em busca de conhecimentos teóricos e práticos sobre a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Faz-se então a seguinte reflexão: Afinal, como a ação pedagógica dos professores iriam permitir aos alunos o acesso e a permanência e aprendizagem, se as escolas não contavam com acessibilidade? Como deveriam ser o planejamento, as aulas, as atividades, de modo que contemplassem as especificidades do público-alvo da Educação Especial, se os professores não estavam qualificados para isso? O que de fato seria indispensável ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial? Essas e outras questões são necessárias para uma reflexão acerca da efetiva escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista.

Torna-se fundamental frisar que, apesar de a realidade das escolas evidenciar problemas de acessibilidade, de formação de professores na área de Educação Especial e de condições de trabalho, acredita-se e defende-se a escolarização do público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo. Porém é preciso ressaltar que não basta estar matriculado, adentrar a escola, permanecer, é preciso de fato ser escolarizado, ter acesso, apropriar-se do saber sistematizado, pois, conforme Dermeval Saviani (2012), todos têm direito ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista/RR.

Foram destacados nesta pesquisa os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, enfatizando a concepção e a função da escola e a ação pedagógica dos professores. Analisaram-se a legislação e os microdados do censo escolar acerca da Educação Especial, da Educação do Campo, inclusive da Educação Especial em Boa Vista; analisaram-se também a estrutura e o funcionamento das escolas e seu Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando compreender sua dinâmica diante da escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, decidiu-se apresentar considerações acerca das análises perante as abordagens feitas sobre a Educação Especial e a Educação do Campo e em relação aos objetivos específicos desta pesquisa.

A Educação Especial e a Educação do Campo sofreram ao longo de sua evolução problemas de exclusão, descaso e esquecimento. Enquanto a primeira destina-se ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, às pessoas caracterizadas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, a segunda é destinada às pessoas que vivem e advêm do campo. Porém ambas são marginalizadas no que concerne ao processo de escolarização.

A Educação Especial na Educação do Campo começa a se firmar, mesmo que em pequenos passos, no cenário da educação brasileira. As conquistas são decorrentes das lutas realizadas pelas pessoas que vivem e advêm do campo, entre eles podem-se citar pais e familiares, educadores e os próprios alunos público-alvo dessa modalidade.

Convém ressaltar que as reivindicações dos movimentos sociais da Educação do Campo necessitam contemplar em suas propostas a Educação Especial. Nesse sentido, é preciso uma articulação entre ambas as modalidades de ensino. Acredita-se que assim poderá existir maiores possibilidades para a efetivação dos direitos do público-alvo da Educação Especial.

Em contrapartida, constatou-se que, mesmo que a legislação garanta às pessoas público-alvo da Educação Especial, inclusive às que vivem e estudam no campo, o acesso ao conhecimento e à escolarização, evidenciou-se que os direitos dos alunos não são efetivados, pois, como mostra a literatura, as escolas da Educação do Campo não contam com professores qualificados para os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), não disponibilizando de acessibilidade, equipamentos e recursos materiais para atendimento especializado.

Os estudos de Marccoccia (2011), Souza (2012), Gonçalves (2014) e Palma (2016) mostraram em suas pesquisas que as escolas da Educação do Campo apresentavam problemas relacionados à falta de recursos para o AEE, falta de acessibilidade arquitetônica, de transporte, entre outros. A realidade das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista apresentaram problemas semelhantes, tais como: falta de recursos para o AEE, falta de acessibilidade arquitetônica, de transporte, entre outros. Nessa perspectiva, verificou-se que há um descaso em relação às escolas da Educação do Campo, e isso é evidenciado mais ainda quando se trata da interface Educação Especial e Educação do Campo.

A Educação Especial hoje dispõe de legislação, de documentos nacionais que preconizam o direito de seu público-alvo à escolarização. Contudo, pode-se afirmar que esse direito não estava sendo efetivado nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, pois a realidade diagnosticada não apresentava condições adequadas para oferecer aos alunos a oportunidade de aquisição do conhecimento, de saberes elementares para a vida em sociedade.

Em relação ao número de matrículas apresentado no período de 2011 a 2017, pode-se dizer que, apesar de terem ocorrido oscilações e quedas no índice de matrículas do público-alvo da Educação Especial, os dados indicaram de modo geral um crescimento significativo nos últimos sete anos no Brasil, em Roraima e em Boa Vista.

O contexto da Educação do Campo é repleto de gênero, culturas e etnias, o que torna essa modalidade de ensino um espaço propício para a aquisição de diferentes saberes, para a interação de várias culturas. No entanto, ainda é preciso propiciar às pessoas que vivem e estudam no campo a

oportunidade de usufruir de seus direitos, pois, apesar de estarem preconizados na legislação, que determina que o ensino destinado às escolas da Educação do Campo deve estar de acordo com suas necessidades, de fato eles não estão sendo efetivados.

Ao analisar o PPP de ambas as escolas pesquisadas, notou-se que esses documentos não apresentavam objetivos voltados para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, mas faziam referências ao AEE. Notou-se ainda que as escolas pesquisadas apresentavam o PPP desatualizado, aspecto este que dificultou a construção de dados da pesquisa acerca da E1 e E2.

Em relação ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, pode-se afirmar que ambas não estavam em conformidade com o que preconiza a legislação.

As escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não apresentavam acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação, e de transporte para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que não ofereciam instalações básicas para amenizar as barreiras de locomoção, de acesso, de comunicação dos alunos. Além disso, os alunos caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla que frequentavam as Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não usufruíam dos serviços de transporte escolar para o AEE, fator que contribuía para o não cumprimento do atendimento no contraturno e para o descumprimento do que prevê a legislação.

Em relação ao AEE, as escolas apresentaram realidades contraditórias, pois a E1 realizava esse atendimento uma vez por semana, em um período de duas horas seguidas; enquanto a E2 desenvolvia suas atividades duas vezes por semana em dias intercalados. Outro ponto a ser destacado é o fato de na E1 os professores realizarem o serviço de apoio permanente na sala de aula regular, já na E2 o professor de apoio desenvolvia esse trabalho na SRM, o que implicava a retirada do aluno caracterizado com deficiência intelectual da sala de aula regular.

Diante do exposto, constatou-se que o AEE que vinha sendo realizado em ambas as escolas não estava em conformidade com que diz a legislação,

que determina que esse atendimento deve ser realizado no contraturno. Porém, como fora dito, não havia transporte escolar para transladar os alunos em horário diferente ao das aulas comuns. Além disso, a SRM não dispunha de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o AEE.

As escolas da Educação do Campo do município de Boa Vista apresentaram em seu quadro de matrículas 11 alunos do público-alvo da Educação Especial, dos quais 8 eram caracterizados com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla e 1 com síndrome de Rett.

Além disso, verificou-se que a maioria dos professores não tinha formação na área de Educação Especial, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), entre outros documentos, tais como diretrizes, decretos e resoluções.

Dos 15 professores entrevistados, apenas 1 tinha especialização na área de Educação Especial, mas todos tinham formação em nível superior. Entre eles, 13 tinham formação na área do componente curricular que lecionavam – por exemplo, todos os professores que estavam atuando na SRM e no serviço de apoio permanente eram formados em Pedagogia, os três de Matemática também.

Em relação à habilitação na área de Educação Especial, nos últimos três anos, constatou-se que os três professores da SRM haviam participado de cursos; dos cinco professores de apoio permanente, dois tinham feito cursos na área; dos sete professores de sala de aula regular, dois relataram ter participado de cursos.

Pode-se afirmar que a falta de formação e de habilitação na área de Educação Especial, a falta de acessibilidade, de recursos materiais didático-pedagógicos e de coordenadores da área possam estar influenciando na não articulação entre os professores para o desenvolvimento do planejamento, da ação pedagógica, o que implica a não efetivação dos direitos do público-alvo da Educação Especial das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista.

O estudo mostrou que a maioria dos professores que estava atuando nas escolas almejava por formação na área de Educação Especial, por recursos materiais para a ação pedagógica, por acessibilidade arquitetônica, de

comunicação, por serviço de apoio permanente para os alunos e apoio pedagógico aos professores e por condições dignas de trabalho para, assim, oportunizar ao público-alvo da Educação Especial o direito à aquisição do conhecimento.

É importante frisar que o descaso com a Educação Especial não ocorre apenas nas escolas da Educação do Campo do município de Boa Vista; essa é uma realidade encontrada em outros municípios de estados brasileiros, conforme mostraram os resultados da produção acadêmica pesquisada.

Contudo, faz-se necessário que as pessoas que estudam, vivem e trabalham no campo, tais como professores, funcionários de apoio, pais e os alunos, sejam eles público-alvo ou não da Educação Especial, reivindiquem seus direitos perante o Estado, pois, quem sabe, a realidade das escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista possa apresentar mudanças significativas, podendo então oferecer aos estudantes condições de acesso, permanência e aprendizagem.

A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista é um grande desafio aos professores de sala de aula regular, professores de apoio permanente e professores de SRM, uma vez que as escolas não disponibilizam de acessibilidade, não contavam com equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para o AEE, tampouco professores qualificados na área de Educação Especial.

Acredita-se que essa escolarização nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio no município de Boa Vista poderá ser efetivada quando as unidades escolares contarem com acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte e de comunicação; quando o AEE for realizado em SRM que tenha espaço físico adequado e permita ao público-alvo o acesso, a permanência e a aprendizagem; com equipamentos mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos voltados para as especificidades dos alunos; com professores formados na área de Educação Especial; com condições materiais para o desenvolvimento do planejamento e da ação pedagógica; inclusive com coordenadores pedagógicos que acompanhem e orientem os professores para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Foi também desafiadora esta pesquisa, por se tratar de uma investigação voltada para a busca de respostas na modalidade de Educação Especial no contexto da Educação do Campo, uma vez que, como antes enfatizado, ambas as modalidades são marginalizadas no que se refere ao processo de escolarização, apresentando-se de forma tímida na produção acadêmica, o que tornou o estudo ainda mais intrigante. No entanto, acredita-se que o objetivo foi atingido, pois foi possível compreender o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista.

Importante citar que as perspectivas para o desenvolvimento deste estudo eram maiores, pois inicialmente se pretendia fazer uma análise mais ampla sobre o processo de escolarização dos alunos caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla (intelectual e física), mediante análise dos planos de cursos, planos de aula dos professores de sala de aula e da SRM. Contudo, diante da realidade das escolas, da distância percorrida até elas, do não cumprimento da realização das entrevistas nos dias marcados, considerando as escolas estarem ora sem energia, ora sem transporte, ora sem professores, percebeu-se que o tempo destinado às perspectivas iniciais não eram suficientes.

Apesar da realidade constatada, acredita-se que é possível que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial seja de fato efetuado nas escolas, que a escola é para todos, e isso independe se os alunos são típicos ou atípicos. No entanto, é preciso deixar claro que o Estado e os sistemas de ensino devem oferecer às escolas estruturas adequadas, professores especializados e com visão ampla da modalidade, professores e demais funcionários capacitados para propiciar ao público-alvo da Educação Especial o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida conforme os objetivos propostos, buscando apresentar questões essenciais à compreensão do processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, tais como planejamento, ações pedagógicas dos professores e os desafios que enfrentam diante desse processo.

Essa investigação é apenas o início de uma longa busca pelo conhecimento científico e prático na área de Educação Especial no contexto da Educação do Campo, inclusive no município de Boa Vista.

REFERÊNCIAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Ano CXXXVIII, n. 244. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=218628§>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** 4. Ed. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial; Associação de Assistência à Criança Deficiente, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008b. Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes

operacionais para Atendimento Educacional Especializado a Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislaçao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 8 out. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2011-2017)**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CREPPE, C. H. **Ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular**. 2009.119f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2009.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados; PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTÔNIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Maringá, v. 9, p. 621-632, 2009.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 93-104, maio/ago. 2011.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 119-130, 2014.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

_____. Pedagogia do Movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. v. 3.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-64.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O. Campo da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1983.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para professor coordenador**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressiva**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Estudo de caso**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, T. A.; RODRIGUES, C. K. A evolução das tendências da educação matemática e o enfoque da história da matemática no ensino. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v. 4, n. 3, p. 57-67, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2687/1264>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

JANNUZZI, G. S. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/385/133>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 61-80, maio/ago. 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em**

Revista, Curitiba, 2011, n. 41, p. 61-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2018.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B.; DUTRA, R. **Conhecimentos pedagógicos para concursos**. 3. ed. Brasília, DF: Gran Curso Editora, 2013.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC; FC; SEE, 2008.

LOPES, F. A. A. P. **Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade**. 2016. 133p. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOPES, S. L. **Diálogos e experiências sobre a educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Interface da Educação Especial com a Educação do Campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-17.

MELO, L. C. B. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?** Curitiba: CRV, 2018. v. 1.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Dossiê: Educação no Campo. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 9 set. 2016.

NEVES, P. F. A. C.; ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. **A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciados**. São Luiz do Maranhão: ANPEd, 2017. GT15 “Educação Especial”, pôster 708. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entity_reference_filter=27>. Acesso em: 20 out. 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. **Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos**. São Luiz do Maranhão: ANPEd, 2017. GT15 “Educação Especial”. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entity_reference_filter=27>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C.; SANTOS, T. R. L. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 1, p. 101-126, jan./jul. 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentosdireitoshumanos.php>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, abr./jun. 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0161.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. [S.l.: s.n.]: 2011. Disponível em: <<https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PIRES, F. L. B. **O ensino da língua espanhola na educação especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2010.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 7, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, 7 maio 2009. p. 9.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Boa Vista: E2, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Boa Vista: E1, 2015.

_____. Lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Roraima**, Boa Vista, 3 set. 2015. p. 6.

_____. **Divisão de Educação Especial**. Roraima, 2018a.

_____. **Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima**. Boa Vista: 2018b.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4 p. 629-646, out./dez. 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTANNA, M. K. O. **A língua portuguesa na educação especial: Problematizando leitura, escrita e mediação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SANTOS, E. R.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; MATOS, M. B. A concepção dos professores de matemática da Educação do Campo sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENCONTRO PAN-AMAZÔNICO EM EDUCAÇÃO, 17., 2018. **Anais... SEINPE/EPAED**, 26-28 mar. 2018. “Educação, política e ciência na Pan-Amazônia”. Modalidade Comunicação Oral.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016.

_____. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Rett. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 110-113, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25n2/v25n02a12.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de educação inclusiva**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

_____. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-80, 2011.

_____. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória**. 2013. 358f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. **Educação Especial em Roraima, 1970 a 2001: efeitos do regime militar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

_____. A escola de audiocomunicação de Roraima: história de uma instituição educacional especializada da Educação Especial na Amazônia brasileira – 1995-2001. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO JOÃO PESSOA, 9., 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 a 18 ago. 2017. p. 1.620-1.632. Disponível em: <<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/1620-1632.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Educação especial em Roraima: impacto dos processos migratórios na constituição da área. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 123-143, jan./mar. 2017

SILVA, A. P. S. **A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira**. 2013. 58p. Monografia (Especialização em Coordenação pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, L. L. **Orientação profissional e para o trabalho de jovens com deficiência mental: uma análise sócio-histórica das propostas institucionais no Brasil**. 2008.160f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, V. C. **Geografia dos sentidos: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SÓLERA, M. C. O. G. **É possível a inclusão?** Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, S. R. C. **Educação Especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SPOTTI, V. C. N. **A formação continuada do professor de literatura regionalista e o currículo do ensino médio em Roraima/Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa nas ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2011.

VARELLA, M. C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1989.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Dados do(a) participante da pesquisa

Tempo de docência:

Formação e titulação:

Habilitação:

Tempo que está atuando na escola do campo:

Tempo que está atuando na sala de recursos multifuncionais:

Experiências anteriores na educação que você destacaria:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

Atendimento Educacional Especializado

1. Quais são as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais?

Como é a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades, e com que frequência eles recebem Atendimento Educacional Especializado? Em que horário é realizado o atendimento educacional especializado? Você promove a participação dos alunos em atividades extraclasse? Quais as suas atribuições enquanto professor da sala de recursos multifuncionais?

2. Qual é a relação de trabalho da coordenadora pedagógica com o(a)

professor(a) da sala de recursos multifuncionais para o serviço de Atendimento Educacional Especializado? A coordenadora pedagógica acompanha o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais? E no trabalho do professor de ensino regular, e do professor de apoio permanente, há acompanhamento pedagógico?

3. Qual é o número do público alvo da Educação Especial matriculados na escola? Quantos alunos frequentam assiduamente a escola? Quantos alunos participam do Atendimento Educacional Especializado? Os alunos têm laudos? Existe aluno sem laudo? Quais as necessidades destes alunos?

4. Como é a sua relação com os professores de sala regular e com os professores de apoio permanente dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado? Como é realizado o planejamento das atividades? Existe articulação entre seu planejamento, o do professor de apoio e os demais professores da sala de ensino regular? Você participa dos encontros pedagógicos, das reuniões dos conselhos de classe e dos projetos desenvolvidos pela escola? As atividades são decididas coletivamente? Você dá orientações aos professores de apoio permanente e aos professores da sala de ensino regular para elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula? Quais?

5. Você conhece os pais dos alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado? Costuma conversar com eles sobre o desenvolvimento dos alunos? Os pais te procuram ou você que os chama para conversar sobre os alunos? Você fica disponível em mais de um turno para atender os pais? Que orientações/informações você disponibiliza aos pais para o envolvimento e a participação no processo educacional dos alunos?

Acessibilidade e Recursos

6. A escola dispõe de acessibilidade arquitetônica e de comunicação para a escolarização dos alunos? A sala de recursos multifuncionais da escola dispõe de equipamentos, mobiliários, e materiais didático-pedagógicos para o serviço

de Atendimento Educacional Especializado? A sala de recursos multifuncionais está estruturada para o acesso e permanência do aluno? Você acompanha a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, e demais ambientes da escola?

7. Você produz material específico para os alunos da sala de recursos multifuncionais? Se produz, esse material é usado na sala de ensino regular também ou só na sala de recursos multifuncionais? De onde saem os recursos para a produção desses materiais? Descreva alguns materiais que foram produzidos/adequados para os alunos da sala de recursos multifuncionais

8. É oferecido transporte escolar aos alunos desta escola? E aos alunos que recebem o Atendimento Educacional Especializado? O transporte é adequado? Exponha sobre estas questões:

Formação e papel do Professor

9. De quais formações na área de Educação Especial você participou nos últimos três anos? Você se sente seguro no trabalho que desenvolve com os alunos? Se sim. E esta segurança é decorrente de sua formação ou de estudos realizados independentes?

Escolarização dos alunos

10. Você desenvolve um trabalho articulado com os professores e gestão da escola, voltado para a escolarização dos alunos? A gestão da escola oferece algum apoio para o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e a efetivação do Atendimento Educacional Especializado? A gestão da escola desenvolve ações visando à participação dos alunos no serviço de Atendimento Educacional Especializado e no processo de escolarização dos alunos?

11. Que serviços são realizados pelos funcionários de apoio para a escolarização dos alunos? Qual a relação dos funcionários de apoio com os alunos?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE APOIO PERMANENTE DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR

Dados do (a) participante da pesquisa

Formação e titulação:

Habilitação:

Tempo de docência:

Tempo que trabalha como professor de apoio permanente na Educação do Campo:

Experiências anteriores na educação que você destacaria:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

Acessibilidade e Recursos

1. A escola dispõe de acessibilidade arquitetônica e de comunicação para a escolarização dos alunos? A sala de aula dispõe de equipamentos, mobiliários, e materiais didático-pedagógicos, para a realização de atividades adequada para o aluno? A sala de aula está estruturada para o acesso e permanência do aluno? Exponha sobre estas questões:

Formação do professor

2. De quais formações na área de Educação Especial você participou nos últimos três anos? Você se sente seguro no trabalho que desenvolve com os alunos? Se a resposta for sim, esclareça se esta segurança é decorrente de

sua formação ou de estudos realizados independentes?

Escolarização dos alunos ou Ensino-aprendizagem dos alunos

3. Como é a sua relação com os professores de sala de aula de ensino regular e com o professor da sala de recursos multifuncionais? Como é realizado o planejamento de suas atividades? Existe articulação entre seu planejamento, o do professor da sala de ensino regular e o professor da sala de recursos multifuncionais? Você participa dos encontros pedagógicos, dos conselhos de classe e dos projetos desenvolvidos pela escola? As atividades são decididas coletivamente? Que orientações você recebe dos professores de sala de aula regular em relação ao processo educacional dos alunos? E você, dá alguma orientação ao professor de sala de aula regular sobre o processo educacional do aluno? E para elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem?

4. Como é sua relação com os alunos que recebem o serviço de apoio permanente? E com as famílias destes alunos? Os pais acompanham a vida escolar destes alunos? Que orientações/informações você disponibiliza aos pais para o envolvimento e a participação no processo educacional dos alunos?

5. Como você desenvolve as atividades com o aluno? Como é a participação do aluno no desenvolvimento das atividades? Qual a relação entre as atividades aplicadas ao aluno e a temática trabalhada na sala de aula de ensino regular? Você planeja as atividades relacionando-as com as temáticas trabalhadas na sala de aula de ensino regular? Exponha um pouco sobre essas questões:

6. O aluno que recebe o serviço de apoio permanente participa de atividades extraclasse? Quais? Como é a participação dele nestas atividades? Que dificuldades ele enfrenta nestas atividades? Você acompanha o aluno nas atividades extraclasse ou apenas na sala de aula de ensino regular? Que

dificuldades você enfrenta ao desenvolver seu trabalho com o aluno na sala de aula de ensino regular?

7. Qual o quantitativo do público-alvo da Educação Especial matriculados/inseridos na sala de aula de ensino regular? Para quantos alunos você dá apoio em sala de aula de ensino regular? Qual(ais) a(as) necessidade(s) do(os) aluno(os)?

8. A gestão da escola oferece algum apoio para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos? A gestão promove ações voltadas à escolarização dos alunos?

9. Qual a sua relação de trabalho com a coordenadora pedagógica para viabilizar a escolarização do aluno? A coordenadora pedagógica acompanha o trabalho que você desenvolve na sala de aula regular?

10. Que serviços são realizados pelos funcionários de apoio para a escolarização dos alunos? Qual a relação dos funcionários de apoio com os alunos?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE SALA DE ENSINO REGULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dados do(a) participante da pesquisa

Tempo de docência:

Formação e titulação:

Componente curricular que leciona:

Tempo que está atuando na escola:

Experiências anteriores na educação que você destacaria:

Ano (série) que leciona:

Número de alunos por sala:

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Roteiro para entrevista

Escolarização dos alunos

1. Como é o desenvolvimento de suas aulas diante da escolarização dos alunos com necessidades especiais? Você desenvolve ações específicas voltada para a escolarização desses alunos? Se realiza, como? Quais as dificuldades você enfrenta diante da escolarização desses alunos?

2. Ao planejar suas aulas, atividades pedagógicas, você faz alguma adaptação voltada para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Se faz, como? Como é a participação dos alunos em suas aulas?

3. Como é a sua relação com os professores de apoio permanente, com o professor da sala de recursos multifuncionais e com os alunos? Como você realiza o planejamento de suas atividades? As atividades são decididas coletivamente? Quem decide quais atividades são realizadas? Como isso é decidido?) Você dá algum tipo de orientações/informações prévia aos professores de apoio permanente sobre as temáticas que irão ser trabalhadas em sala de aula? Qual é o seu papel diante da escolarização dos alunos? Exponha sobre essas questões:

4. Como é realizado o planejamento de suas atividades? Existe articulação entre seu planejamento, o do professor de apoio permanente e o professor da sala de recursos multifuncionais? Você participa dos encontros pedagógicos, dos conselhos de classe e dos projetos desenvolvidos pela escola? As atividades escolares são decididas coletivamente? Que orientações você recebe do professor da sala de recursos multifuncionais em relação ao processo educacional dos alunos? E você, dá alguma orientação ao professor de apoio permanente e da sala de recursos multifuncionais sobre o processo educacional do aluno? Você dá sugestões ao professor de apoio permanente e ao professor da sala de recursos multifuncionais para elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem?

5. Como é sua relação com as famílias dos alunos? Os pais acompanham a vida escolar dos alunos? Que orientações/informações você disponibiliza aos pais para o envolvimento e a participação no processo educacional dos alunos dos alunos?

Acessibilidade e Recursos

6. A escola dispõe de acessibilidade arquitetônica e de comunicação para a escolarização dos alunos? A escola dispõe de equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento de seu trabalho e do professor de apoio permanente? Se dispõem, quais?

Formação e papel do Professor

7. De quais formações na área de Educação Especial você participou nos últimos três anos? Você se sente seguro no trabalho que desenvolve com os alunos com necessidades especiais em sala de aula? Se tiver, essa segurança, ela é decorrente de sua formação ou de estudos realizados independentes?