

A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR

Edineide Rodrigues dos Santos¹, Maria Edith Romano Siems²

¹ Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Secretaria Estadual de Educação. Avenida Presidente Castelo Branco, 668, Bairro Calungá. Boa Vista - RR. Brasil. ² Universidade Federal de Roraima - UFRR. Autor para correspondência/Author for correspondence: edith.romano@ufr.br

RESUMO. O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetiva 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. Desenvolvida no contexto de um mestrado em educação, a pesquisa toma como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético à luz da pedagogia histórico-crítica. O procedimento metodológico contemplou a releitura dos dados gerados com base em observação, pesquisa documental e entrevistas. Realizaram-se entrevistas com 15 professores que atuavam com o público-alvo da Educação Especial em duas escolas de Educação do Campo no município de Boa Vista. Os resultados apontam para a inexistência de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de comunicação e de transporte; que o Atendimento Educacional Especializado realizado não era ofertado em conformidade com a legislação; que as Salas de Recursos Multifuncionais não se mostravam adequadas para o Atendimento Educacional Especializado e que a maioria dos professores não tinha formação na área de Educação Especial, contrariando o preconizado na legislação vigente. A pesquisa também revelou que a maioria dos professores almejava por formação na área de Educação Especial, por condições dignas de trabalho, para assim propiciarem aos estudantes a apropriação do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Formação de Professores, Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica.

The schooling of students targeted to Special Education in Rural Education in the city of Boa Vista/RR

ABSTRACT. This article presents results of a research that aims to understand the schooling process, specifically for Special Education students in state rural schools for elementary and secondary schools located in the city of Boa Vista. Developed in the context of a master's degree in education, the research takes historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological approach in the light of historical-critical pedagogy. The methodological procedure included re-reading the data generated based on observation, documentary research and interviews. Interviews were conducted with 15 teachers who worked with Special Education students in two rural schools in the municipality of Boa Vista. The results point out the lack of architectural, urbanistic, communication and transportation accessibility, that the Specialized Educational Service provided was not offered in accordance with legislation; that the Multifunctional Resource Rooms were not suitable for Specialized Educational Assistance and that most teachers had no training in the area of Special Education, contrary to what is prescribed in the current legislation. The survey also revealed that the majority of teachers longed for training in the area of Special Education and for decent working conditions, so that they could provide students with the appropriate knowledge.

Keywords: Special Education, Specialized Educational Service, Teacher training, Rural Education, Historical-Critical Pedagogy.

La escolarización de estudiantes públicos específico de la Educación Especial en la Educación del Campo en el municipio de Boa Vista/RR

RESUMEN. Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo comprender el proceso de escolarización de los estudiantes de Educación Especial en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria de la ciudad de Boa Vista. Desarrollada en el contexto de una maestría en educación, la investigación toma el materialismo histórico-dialéctico como un enfoque teórico-metodológico a la luz de la pedagogía histórico-crítica. El procedimiento metodológico incluyó releer los datos generados en base a observaciones, investigaciones documentales y entrevistas. Se realizaron entrevistas con 15 maestros que trabajaron con estudiantes de Educación Especial en dos escuelas de Educación del Campo en el municipio de Boa Vista. Los resultados apuntan a la falta de accesibilidad arquitectónica, urbanística, de comunicación y de transporte, que el Servicio Educativo Especializado proporcionado no se ofrecía de acuerdo con la legislación; que las Salas de Recursos Multifuncionales no eran adecuadas para el Atendimento Educativo Especializado y que la mayoría de los maestros no tenían capacitación en el área de Educación Especial, en contra de lo prescrito en la legislación vigente. La encuesta también reveló que la mayoría de los docentes querían capacitación en el área de Educación Especial, debido a condiciones de trabajo decentes, para proporcionar a los estudiantes la apropiación del conocimiento.

Palabras clave: Educación Especial, Accesibilidad, Servicio Educativo Especializado, Formación de profesores, Educación rural, Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

A Educação Especial e a Educação do Campo apresentaram, ao longo de sua trajetória, um histórico de exclusão, de discriminação. Na Educação Especial, as pessoas público-alvo são, por vezes, desvalorizadas, especialmente aquelas com deficiência, pois há “descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento”, por serem consideradas incapazes de aprender, de viver em sociedade (Jannuzzi, 2004, p. 17).

No tocante à Educação do Campo, entendemos que esta seria a que se dá “considerando a construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” conforme destacam Kolling, Derioli e Caldart (2002, p. 13), compreendendo ser este um processo em construção e que, em muitos casos, as escolas localizadas em regiões rurais e atendendo filhos de trabalhadores do campo, ainda se configuram em moldes mais próximos do existente nas escolas da cidade, do que os parâmetros que efetivamente a tornariam em Escola do Campo.

Leite (1999) salienta que os sujeitos do campo são, em muitos casos, rotulados como indivíduos incapazes, que não

carecem de estudos, ou seja, pessoas destinadas apenas ao trabalho braçal, que, no entendimento do senso comum, não exigiriam um processo formativo de maior profundidade.

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), em seu artigo 4º, considera público-alvo da Educação Especial: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”.

O estudo parte das seguintes questões que se apresentaram no contato com a realidade de duas escolas da zona rural: “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?”.

Entendemos a acessibilidade em seu sentido amplo, no qual as possibilidades e condições não se restringem apenas à possibilidade de acesso na forma de matrícula nas instituições. A acessibilidade refere-se a condições mais amplas e que consideram a adequação arquitetônica, a oferta de transporte e mobiliários; e

também o acesso dos estudantes à comunicação e à apropriação do conhecimento e aprendizagem em suas diversas dimensões. Nesta perspectiva, adotamos neste estudo a definição de acessibilidade expressa na Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Desenvolvemos, então, esse estudo, com o objetivo de compreender as condições 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, no tocante a aspectos como a acessibilidade das escolas, o tipo de AEE ofertado aos estudantes e qual a formação dos professores de duas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista.

Partimos do referencial teórico metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica que, com suas bases no materialismo histórico dialético, entende o acesso ao conhecimento escolar como direito fundamental de todos os estudantes.

Educação Especial no Brasil e em Roraima

Compreender o contexto histórico da Educação Especial como modalidade

educativa inserida na educação geral é extremamente relevante. Concordamos com Jannuzzi (2004, p. 02), quando ela destaca a necessidade de apreender algumas propostas sobre a Educação Especial na educação regular, destacando “o diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido. Ele nos mostra o que foi”, nos permite entender que “os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste”.

Nesse contexto, compreender o passado nos mostra como ocorreram determinados processos na área de Educação Especial e o motivo pelas quais até hoje alguns perduram. Assim, apresentou-se aqui uma breve discussão da Educação Especial no Brasil e em Roraima, assim, utilizarmos os estudos de Jannuzzi (2004), Mazzotta (2003), Siems (2016).

Jannuzzi (2004) destaca que, até a década de 1930, a educação das pessoas caracterizadas como público-alvo da Educação Especial, tinha o foco voltado para a deficiência e que havia uma descrença da sociedade em relação às possibilidades de desenvolvimento dessas

peças. A lei n. 13.146, define 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).

Mazzota (2003) afirma que o atendimento era realizado por instituições especializadas, as quais foram consideradas, ao longo de seu processo histórico, como “iniciativas isoladas”. Destaca 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, em sua maioria iniciativas pontuais com pouco alcance no conjunto da educação geral. E, desta forma, seguem os serviços voltados a pessoas com deficiência, em perspectiva assistencial ou de cuidados de saúde, segregados do sistema educativo geral.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que “o ensino deverá garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, destacando ainda a formação de professores para atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a

inclusão escolar” (Brasil, 2008). O artigo 1º do Decreto Federal n 7.611, de 2011 (Brasil, 2011), estabelece a garantia de um sistema inclusivo, a não exclusão por deficiência, as adaptações mediante as necessidades dos estudantes, dentre outras. Nesse contexto, é nítida a responsabilidade do Estado com o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

No contexto de Roraima, Siems (2016) afirma que, historicamente, a escolarização do público-alvo da Educação Especial apresenta diferenças expressivas em relação aos demais estados brasileiros, pela característica peculiar de ter tido seu início no interior do sistema educacional e não como ação do campo da saúde ou assistência social, em escolas públicas. Isso se contrapõe frontalmente ao efetivado no restante do Brasil em que os primeiros atendimentos aconteceram em instituições hospitalares ou asilares (Aranha, 1995) ou em instituições particulares isoladas, assistencialistas, voltadas para o ensino especializado, segregado (Jannuzzi, 2004 e Mazzotta, 2003).

Atualmente o Estado de Roraima conta com a Lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015 (Roraima, 2015), que aprovou o Plano Estadual de Educação 2014/2024, e com a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Roraima n. 7, de 14 de abril de 2009 (Roraima, 2009), os quais trazem

estratégias e diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima.

Atender um padrão que efetive educação de qualidade para todos os indivíduos, conforme legalmente determinado é um desafio para o sistema educacional em geral e que se agrava quando tratamos da Educação do Campo, outra modalidade também demarcada por aspectos específicos de limitação e exclusão.

A Educação Especial no contexto da Educação do Campo

A Educação Especial e a Educação do Campo apresentam um histórico de exclusão e discriminação semelhante ao longo de sua trajetória. É um percurso que buscamos aqui compreender a partir da análise da produção acadêmica da área.

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).

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).

Assim, é importante frisar que as pessoas que vivem e estudam no campo também têm direito à escolarização. Nesta perspectiva, entendemos que a Educação do Campo é aquela mediada a partir da realidade social da escola, dos professores e dos estudantes que nela vivem, estudam e atuam.

É neste contexto, que 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, 2008).

Com esse entendimento, buscaram-se trabalhos acerca da interface da Educação

Especial no contexto da Educação do Campo: 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. Definiu-se o período de 2011 a 2018 para a seleção dos trabalhos relacionados à temática.

Diante da pesquisa, destacam-se aqui alguns 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). Para este artigo focamos os estudos de Marcoccia (2011) e Palma (2016), por seus estudos apresentarem realidades que apresentam proximidade com as condições de nosso campo de pesquisa.

A dissertação de Marcoccia (2011) mostrou que os estudantes da Educação Especial não estavam usufruindo o direito à educação, considerando a ausência de transporte escolar, de infraestrutura das

escolas, a carência de materiais pedagógicos, a frágil formação dos professores e da ausência de professor especializado. Palma (2016) afirmou que as escolas pesquisadas não apresentavam condições adequadas para a efetivação do AEE.

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, descaso e esquecimento diante de seu público-alvo. E isso não é diferente no Estado de Roraima, especificamente no município de Boa Vista, conforme o que veremos nos resultados deste trabalho.

Fundamentos teórico-metodológicos

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa produzida no âmbito de um estudo de pós-graduação *stricto sensu*, que teve como objetivo 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.

A pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica de investigação o materialismo histórico-dialético, sob a abordagem da pedagogia histórico-crítica que, segundo Saviani (2012, p. 120), trata

“de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico”. A pedagogia proposta por Saviani (2009, p. 62) defende que uma:

... pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente do que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes... Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor ... 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.

O estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético e na abordagem da pedagogia histórico-crítica com a pretensão de apresentar a contribuição dessa teoria para a compreensão da realidade social da Educação Especial na Educação do Campo. Assim entendemos que os estudantes público-alvo têm o direito de se apropriar do conhecimento, inclusive no ambiente escolar. Nesse sentido, não basta somente ser matriculado, fazer parte do censo escolar, mas de fato ter possibilidades e condições de acesso ao saber sistematizado.

Como procedimento metodológico, adotou-se estudo de caso, descrevendo que

o objeto de investigação foi desenvolvido conforme dados construídos com base em pesquisa documental, em observação de campo e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2002, p. 142), 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”.

Importante apontar que o projeto da referida pesquisa 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), o qual obteve o Parecer de n. 76902317.3.0000.5621. Objetivou-se com esse procedimento o cumprimento de parâmetros éticos de pesquisa, a segurança dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos e a qualidade dos respectivos parâmetros a serem utilizados, além da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais da Educação do Campo de ensino fundamental e médio no município de Boa Vista, onde, além da permanência em aproximadamente um semestre letivo para observação das

atividades e condições de educação de estudantes com deficiência, no ano de 2017, foram realizadas entrevistas e análises documentais. As escolas onde ocorreu o estudo, são denominadas, neste trabalho, de E1 e E2.

As escolas da Educação do Campo do município de Boa Vista apresentaram em seu quadro de matrículas 11 estudantes do público-alvo da Educação Especial, dos quais 8 eram caracterizados com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla e 1 com síndrome de Rett. Dos 11, 10 eram matriculados na E1 e um na E2.

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.

Participaram das entrevistas 15 professores devidamente lotados nas escolas. Dos 15 participantes: 7 eram professores da sala de ensino regular; 5 eram professores de apoio permanente; 3 eram professores lotados na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Dos 7 professores da sala de ensino regular, 2

lecionavam Língua Portuguesa, 3 ministravam aulas de Matemática e 2 atuavam no componente de Educação Física.

Os professores participantes da pesquisa foram 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. Com isso posto, definiu-se uma ordem numérica para diferenciá-los: assim, PM1 refere-se a Professor de Matemática 1.

Os dados obtidos a partir do processo de pesquisa acima descritos foram submetidos a transcrição e análise, tomadas como essência a prerrogativa fundamental da pedagogia histórico-crítica, na qual Saviani (2012) enfatiza que a escola é para todos, sendo uma instituição que tem a função pedagógica de propiciar aos estudantes a apropriação do conhecimento, do saber sistematizado, considerando que isso é o que caracteriza a educação escolar.

Nesse contexto, os dados do estudo foram analisados e contextualizados mediante os fundamentos teóricos da pedagogia histórico crítica, na qual Dermeval Saviani defende que a educação é direito de todos, que a função

da escola é permitir que os estudantes se apropriem do conhecimento, que a educação deve partir da realidade social.

Nessa perspectiva, a prática social é o ponto de partida e de chegada para a ação pedagógica do professor, ou seja, para a práxis educativa. A pedagogia histórico-crítica não se restringe apenas à preparação dos estudantes, a qual depende do professor, tampouco se refere à atividade que parte dos alunos, mas à prática social que abrange esse complexo, envolvendo professores e estudantes (Saviani, 2016). Pode-se inferir, que o público-alvo da Educação Especial no contexto da Educação do Campo também tem direito ao processo de escolarização, inclusive aos saberes escolares.

Resultados

Dentro de nosso objetivo de compreender como se dá o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial em escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista, após os processos de observação, análise documental e realização de entrevistas, identificamos três aspectos que entendemos terem relevância de análise e que a seguir aprofundaremos. São eles: as condições de acessibilidade; as estruturas e práticas de AEE e as questões relativas à

formação dos professores para ação pedagógica junto ao público-alvo da Educação Especial.

As escolas que estudamos no período em análise registravam a matrícula de 11 estudantes, desses: 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.

Cabe destacar que, 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 para auxiliá-los. Diante do exposto, notou-se que 03 dos alunos não estavam usufruindo do serviço de apoio pedagógico, contrariando o direito dos estudantes previsto na LDBEN (Brasil, 1996).

Acessibilidades, acesso e permanência

Condições de acessibilidade são elemento fundamental no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, considerando-se suas demandas específicas para o acesso aos espaços da escola, ao transporte, à comunicação, ao

conhecimento, às informações, ou seja, o que permite ao indivíduo condições para o seu desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define em seu artigo 3º inciso I que a acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes ... por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. A Lei destaca, ainda, que a acessibilidade deve ser garantida na zona urbana e rural.

Em entrevista e, corroborando dados que já havíamos identificado em nossas observações do ambiente escolar, os professores participantes de nosso estudo trataram da acessibilidade arquitetônica e de comunicação. É importante frisar que na E1 foi constatada a presença apenas de estudantes caracterizados com deficiência intelectual e física, porém, a instituição deixou de prestar assistência a um estudante caracterizado com síndrome de Rett, por falta de estrutura, transporte, professor capacitado e cuidador.

Dos 15 participantes entrevistados, 13 afirmaram que não existia acessibilidade. Nesse sentido, destacaram-se aqui algumas das falas dos participantes do estudo, iniciando-se pelo entendimento dos professores das SRM, para a melhor

compreensão de suas concepções acerca do assunto.

PSRM1 destacou que a escola não era acessível por não ter rampas, nem espaço adequado para o deslocamento de pessoas que fazem o uso de cadeira de rodas. Por outro lado, PSRM2 afirmou que o ambiente escolar era acessível. Para ele, o ambiente escolar não necessitava sofrer adequações em sua estrutura, considerando a deficiência dos estudantes. PSRM3 afirmou “a escola não dispõe de acessibilidade”.

Diante do exposto, pode-se notar concepções diferentes acerca da temática entre os professores da SRM; enquanto PSRM1 e PSRM3 entendem que a escola necessita de estrutura para o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, PSRM2 da E1 relaciona a acessibilidade apenas ao aspecto estrutural, arquitetônico, considerando que estudante caracterizado com deficiência intelectual não necessita de uma escola estruturada.

Em relação aos professores de apoio permanente entrevistados, a maioria afirmou que as escolas não disponibilizavam de acessibilidade. Dos cinco que participaram da pesquisa, apenas um deles afirmou que o ambiente escolar era acessível. Neste sentido, destacamos aqui algumas falas relacionadas à questão abordada.

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)

Deixou de vir alunos com necessidade especial, de ser matriculado na escola, por ela não estar preparada, adaptada (PAP2).

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

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 é normal, como para qualquer aluno, não possuindo nada de diferente. (PAP5)

Nesse contexto, o relato dos professores de apoio permanente mostrou que as escolas apresentavam problemas relacionados à estrutura física. No tocante à adequação de estruturas de acessibilidade na comunicação, as escolas também não apresentavam nenhum tipo de material com uso de comunicação em braile, que seria necessária para estudantes com cegueira ou a presença de profissionais usuários da Língua de Sinais ou outros materiais adequados a estudantes com surdez. A ausência dessa adequação ainda não esteve no foco de atenção dos docentes e gestores em face de não existir, até o período em que a pesquisa foi concluída, estudantes com cegueira ou surdez.

Vale destacar que isso contradiz o que traz o Decreto n. 7.611, 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 estudantes a acessibilidade.

O processo de escolarização dos estudantes caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett não é responsabilidade apenas dos professores de SRM e apoio permanente, mas de toda a escola. Nesse sentido, destacou-se aqui também a concepção dos professores de sala de aula regular acerca da acessibilidade, afinal, são eles que propiciam ou deveriam propiciar aos estudantes a aprendizagem, e isso depende da acessibilidade.

Ao serem questionados, os professores de Língua Portuguesa destacaram que as escolas não tinham acessibilidade, pois não disponibilizavam de estrutura, de um ambiente adequado, de um currículo em conformidade com a realidade social dos estudantes do campo. PLP2 afirmou 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”. Nesse contexto, observou-se que os estudantes não estavam sendo escolarizados a partir

de suas necessidades e realidade. O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por sua vez, regula que os sistemas de ensino assegurarão:

- 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.

Os professores de matemática (PM1, PM2, PM3) também denunciaram a falta de acessibilidade em ambas as escolas. PM2 enfatizou que a E1 fez a matrícula de um estudante caracterizado com síndrome de Rett, o qual utilizava-se de cadeira de rodas, porém ele não pôde frequentar a escola por ela não apresentar condições de acesso, por não oferecer transporte nem estrutura adequada para o processo de escolarização do estudante.

PM3 foi enfático em dizer que:

Na realidade não temos nada, nós não temos laboratório de informática, não temos materiais didáticos para o aluno, 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.

Em relação à acessibilidade nas aulas de Educação Física, foi observado que os estudantes atípicos, que aqui entendemos, em acordo com Lepre (2008), como crianças que apresentam atrasos motores e/ou prejuízos quando comparadas com outras da mesma faixa etária, não dispunham desse direito. Entretanto, tampouco os 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. Isso mostra a precariedade e o descaso com os estudantes, com o professor e com o componente curricular de Educação Física, aqui nitidamente desintegrada da proposta escolar mais ampla.

Dos sete professores que atuavam no ensino regular, apenas um disse que a escola era acessível, ressaltando que a escola “tem banheiro, tem as calçadas também, principalmente ali na entrada, é bem acessível para ele” (PEF2). Mas, é importante destacar que esse professor fazia parte da E2, a qual tinha apenas um

estudante caracterizado com deficiência intelectual frequentando a escola.

A acessibilidade não está relacionada apenas à estrutura física das escolas, mas abrange também recursos, dentre os quais podem-se citar os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. Nesse sentido, os professores assim se manifestaram: PSRM1 disse que os recursos eram poucos, 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.

Em relação aos recursos, PAP1, PAP2, PAP3 e PAP5 afirmaram que as escolas não disponibilizavam de recursos para trabalharem com estudantes caracterizados com deficiência. Já PAP4 afirmou que era a SRM que dava esse suporte, porém destacou: “Lá ele não tem tudo também não, tem alguma coisa que vai amenizar, assim, a vida escolar do aluno”.

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 e 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 SRM há materiais didático-pedagógicos, contudo eu desconheço que materiais eles usam, mas eu sei que lá tem computador, impressora, tem alguns jogos, alguns brinquedos”. Declarou PM2: “Tem jogos, mas são poucos, tem vezes que não tem nem cartolina para trabalharmos”. E PM3 completou: “Não, de jeito nenhum, só tem retroprojetor”.

Por outro lado, o PEF2 destacou: “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”. Contudo, a LDBEN traz em seu artigo 59, inciso I, que os sistemas de ensino têm que assegurar ao público-alvo da Educação Especial “recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades”.

Por outro lado, em relação à estrutura das SRM, o estudo mostrou que as salas de ambas as escolas apresentavam uma estrutura inadequada, considerando que as duas salas destinadas ao AEE eram pequenas, com portas estreitas e não

disponibilizavam de rampas para facilitar o acesso dos estudantes, inclusive do que foi matriculado e fazia uso da cadeira de rodas.

Foi verificado, ainda, que a SRM da E1 e E2 não estava equipada com mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade, uma realidade social contrária à pesquisa de Oliveira, Lima e Santos (2015), que desenvolveram um estudo também na região norte do Brasil e constataram que a maioria das SRM das escolas apresentava mobiliários e equipamentos para o AEE.

Nossa pesquisa mostrou que a SRM da E1 disponibilizava apenas de um computador, uma impressora e dois notebooks. Porém, o computador e a impressora não eram utilizados nos serviços do AEE, mas sim, pelos professores da escola, para a elaboração e impressão de atividades. A E2 também mostrou escassez no que diz respeito a equipamentos e materiais, pois só disponibilizava de um computador e uma impressora.

Diante do exposto, das observações feitas durante o estudo, foi possível verificar que a SRM não disponibilizava de recursos didáticos para a elaboração de atividades, de jogos pedagógicos, entre outros, é o que afirmaram os professores da SRM.

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”. Constata-se que mediante escassez de materiais, “os professores (PSRM1, PSRM2, PSRM3) acabavam custeando alguns recursos para a produção de atividades”.

Vale destacar que, nas escolas, além das barreiras de comunicação e arquitetônicas, registraram-se limites nos transportes. Conforme os professores da SRM, o transporte escolar era destinado apenas para transladar os estudantes das aulas regulares, no horário normal do desenvolvimento das aulas do turno matutino, vespertino e noturno, impedindo que o AEE ocorresse em horário oposto, conforme orientação geral e, conseqüentemente, limitando o tempo de permanência do estudante em sala de aula no horário regular, conforme aprofundaremos em tópico específico.

A falta de transporte escolar é um dos grandes problemas enfrentados pelas

pessoas que vivem e estudam no campo, mesmo para as consideradas “do ensino regular”, uma vez que a ruptura de serviço de transporte durante o período de aulas por problemas contratuais não permite que as escolas cumpram os dias letivos. Além disso, influencia para a desistência e a evasão de estudantes, entre outras consequências.

Atendimento Educacional Especializado

O AEE é um serviço oferecido ao público-alvo da Educação Especial com o objetivo de proporcionar aos estudantes condições de acesso e permanência no âmbito escolar definido pelo Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), em seu parágrafo 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponta que as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas em sala de aula e não podem ser substitutivas à escolarização. O Decreto 7.611/2011, em seu artigo 2º, explicita que a modalidade Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, os quais objetivam “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).

Em ambas as escolas eram ofertados os anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º) e o médio, porém, as falas dos professores mostraram que as atividades realizadas na SRM eram voltadas mais para o ensino fundamental (1º ao 5º ano), o que é um equívoco presente na prática do AEE, pois notou-se na fala dos professores, que o atendimento prestado aos estudantes enfatizava basicamente o processo inicial de alfabetização.

As SRM das escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista estavam precariamente estruturadas para o AEE, considerando que, em ambas as escolas, essas salas tinham limites de acessibilidade e dispunham de limitados equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para viabilizar ao estudante o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Apesar de a E1 e a E2 ofertarem os níveis de ensino fundamental e médio, de estarem próximas da zona urbana, observou-se que ambas as escolas pesquisadas dispunham de SRM, e realizavam o AEE no mesmo horário de aula, considerando-se a já indicada falta de transporte específico em horário oposto ao de aulas.

O AEE na E1 era desenvolvido uma vez por semana por um período de duas horas seguidas. Na E2, o AEE era realizado duas vezes na semana, e cada atendimento durava uma hora. O PSRM3 ressaltou, ainda, que o AEE era realizado no turno vespertino, porque o estudante não tinha como comparecer à escola no contraturno, que, no caso da E2, era no período noturno. Compreendemos que, 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 estudante, restringindo ainda mais sua condição de apropriação do conhecimento.

Além disso, deixar de realizar o AEE no contraturno é simplesmente negar o direito do estudante. Diante do exposto, problematizou-se, então, como ficaria o direito do estudante ao processo de escolarização. Seria essa a melhor forma de propiciar ao estudante caracterizado com deficiência intelectual a apropriação do conhecimento? Ou o sistema estadual de ensino, a escola e conseqüentemente as condições de trabalho oferecidas aos professores e aos estudantes estavam implicando posturas e ações voltadas para a segregação?

Apesar de o PSRM1 e o PSRM2 terem afirmado que o AEE tinha a duração de duas horas, notou-se que os dois

estudantes visualizados adentrando a SRM permaneciam na sala por períodos inferiores e com frequência ainda menor do que o indicado em entrevista.

Além disso, verificou-se a constante entrada e saída de professores e funcionários na SRM da E1, inclusive durante o AEE, identificando-se que isso se dava em decorrência de ser o espaço utilizado para a venda de alguns produtos para 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. É imperioso destacar que a realidade das escolas e suas condições materiais implicam atitudes alternativas que nem sempre são eficazes para o processo de escolarização dos estudantes.

Por outro lado, pode-se dizer que o AEE realizado na E2 contava com um ambiente mais tranquilo em relação à E1, possibilitando ao estudante caracterizado com deficiência intelectual maiores condições de concentração e aprendizagem. Contudo, assim como a SRM da E1, a E2 não estava suficientemente equipada, não possuía recursos suficientes para o AEE.

Apesar da E2 ter apresentado um ambiente mais tranquilo para a apropriação do conhecimento do estudante

caracterizado com deficiência intelectual, verificou-se que o processo de escolarização nesta escola se restringia basicamente a SRM, pois a professora de apoio permanente retirava o estudante da sala de aula regular para atendê-la na SRM. Então o estudante só ia para a sala de aula comum na ausência do professor de apoio.

No tocante à ação pedagógica do professor da SRM, assim os professores se manifestaram:

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 (PSRM1).

As atividades desenvolvidas na sala de recurso são atividades adaptadas para chamar a atenção dos alunos, para que eles possam desenvolver seu aprendizado fora da sala de aula regular como quebra-cabeça, jogo da memória e alguma atividade que eles consigam fazer, 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* (PSRM2).

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 dele; é atividade para cobrir, escrever em baixo as palavras, as frases, recorte e colagem, pintura, treinar a escrita, *se torna um pouco repetitivo, porque você trabalha e tem que estar quase todos os dias repetindo* os mesmos tipos de atividades (PSRM3).

As falas aqui destacadas nos permitiram identificar concepções preocupantes dos professores como a compreensão de que o estudante público-alvo da Educação Especial não apresentaria condições de aprendizado e desenvolvimento e estaria na escola apenas para socialização ou ainda a compreensão de que as atividades apresentadas eram repetitivas, mas sem a busca de alternativas pedagógicas ao entendido como “repetitivo”, seja pela dificuldade de acesso a materiais seja pela formação docente, que será tema de nosso próximo tópico.

A formação e os desafios dos professores

Entendemos que, tanto os professores entendidos como especialistas ou de apoio, quanto os professores do ensino regular, demandam formação consistente para sua atuação. 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, ou seja, entre os três professores

que atuavam na SRM, apenas um tinha formação na área.

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, 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. Embora entendendo que nos cursos de licenciatura haja uma oferta insuficiente de disciplinas com conteúdos de educação especial, entendemos como positivo que os professores de apoio contem, pelo menos, com formação no campo da Pedagogia.

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.

Entre os 15 participantes, 13 tinham formação na área em que estavam atuando. Em contrapartida, em relação à habilitação na área de Educação Especial, verificou-se que apenas um dos docentes era habilitado para atuar com o público-alvo da modalidade. Marcoccia (2011) também mostra em seu estudo a frágil formação dos professores para atuar na Educação Especial.

Verificamos, então, a questão da formação para atuação nas especificidades do público-alvo da Educação Especial, no período de três anos antecedentes. A consideração relativa à delimitação desse período de três anos, adotada nesse estudo considerou a perspectiva de tratar-se de prazo condizente com a regularidade de atualização em termos de formação continuada, consideradas as ofertas

institucionalizadas da Secretaria Estadual de Educação ou realizadas no âmbito da própria escola ou com seu apoio, por exemplo, oportunizando que o profissional disponha de tempo e condições para participação em ações formativas.

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”.

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 estudantes 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, pois o embasamento que os cursos superiores nos dão é pouco”. Apesar de o professor de apoio afirmar ter especialização na área de Educação Especial, sua formação é em Psicopedagogia. Já o PAP2 afirmou ter feito um curso de alfabetização, comentando que fora muito interessante. Por outro lado, 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-DV/RR(Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Roraima); 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 de curta duração na área de Educação Especial, sendo que um deles fez curso de Libras e o 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 o conhecimento adquirido contribuiu muito para a sua ação pedagógica, pois lhe ofereceu estratégias que contribuíram para o processo de alfabetização dos estudantes.

Em relação aos professores de Matemática, os três afirmaram não terem feito nenhum curso na área de Educação Especial nos últimos três anos. O PM1 e PM3 destacaram ainda não terem 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. Ele ressaltou: “Foi um curso muito bom, nós não enfatizamos só o visual, como também tivemos outras didáticas dentro desse curso (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 terem 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.

De maneira geral, 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, considerando-se que os estudantes matriculados nas duas escolas pesquisadas foram caracterizados com deficiência intelectual, deficiência múltipla e síndrome de Rett, e os cursos dos quais os professores participaram não contemplavam o entendimento acerca dessas deficiências e transtornos.

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. 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.

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.

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.

A Educação Especial na Educação do Campo no momento em que esta pesquisa foi realizada, estava a tornar-se tema de discussão nas escolas, com a busca de matrículas para estudantes com deficiência demandada pelas famílias, mesmo que ainda em número bem abaixo do percentualmente esperado em termos de volume de crianças com deficiência no conjunto da população. Estes números, embora de difícil aferição, são estimados em aproximadamente 10% do total da população. Urge, entretanto, que as reivindicações dos movimentos sociais da Educação do Campo contemplem em suas propostas a Educação Especial. Nesse sentido, é preciso uma articulação entre ambas as modalidades de ensino. Acredita-se que, assim, poderão existir maiores possibilidades para a efetivação dos direitos do público-alvo da Educação Especial das áreas campesinas.

Em contrapartida, constatou-se que, mesmo que a legislação garanta às pessoas público-alvo da Educação Especial, inclusive as que vivem e estudam no campo, o acesso ao conhecimento e à escolarização, evidenciou-se, no caso das escolas que aqui estudamos e em outros estudos semelhantes que nos antecederam e que anteriormente referenciamos, que os direitos dos estudantes não são efetivados, pois, como demonstramos, nem todas as escolas da Educação do Campo contam com professores suficientes com formação na área de Educação Especial para os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou disponibilizam acessibilidade, equipamentos e recursos materiais para atendimento especializado.

As escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista não apresentavam acessibilidade arquitetônica, de comunicação, e de transporte para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, uma vez que não ofereciam instalações básicas para amenizar as barreiras à locomoção, acesso e comunicação. Além disso, os estudantes caracterizados com deficiência intelectual e deficiência múltipla que frequentavam a 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 que, na E1, o serviço de apoio permanente ocorria na sala de aula regular, enquanto que na E2, ocorria na SRM.

Diante do exposto, constatou-se que o AEE que vinha sendo realizado em ambas as escolas não estava em conformidade com o que diz a legislação, que determina que esse atendimento deve ser realizado no contraturno. Porém, como constatamos, não havia transporte escolar para transladar os estudantes em horário diferente ao das aulas comuns. Além disso, a SRM de ambas as escolas não dispunha de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos consistentes e suficientes para o AEE. São expressivas também as limitações nos processos de formação e habilitação de docentes em saberes referentes ao ensino do estudante público-alvo da educação especial, com um descompasso entre a formação continuada oferecida e o perfil dos estudantes efetivamente matriculados, o

que evidencia a ausência de um planejamento no plano da gestão dos sistemas.

Apesar da realidade constatada, entendemos que o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular é o percurso adequado ao desenvolvimento da coletividade, sendo fundamental, entretanto, que o sistema estadual de ensino ofereça às escolas estruturas adequadas, que deem aos professores condições para o exercício da docência, a ação pedagógica, o AEE e, ofereçam aos professores formação continuada, inclusive na área de Educação Especial.

O estudo revelou que a maioria dos professores que estavam atuando nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da Educação do Campo no município de Boa Vista almejava por acessibilidade, por condições dignas de trabalho para o AEE, para a ação pedagógica, e por formação na área de Educação Especial, mas que estes elementos, na atualidade, encontram-se ausentes ou ocorrem em condições muito aquém do necessário.

Compreendemos que os processos de educação e a inclusão de todos os indivíduos nas atividades de educação formal oferecidas nas escolas, demandam uma articulação entre os profissionais

atuantes nas escolas (docentes, gestores e técnicos), as comunidades nas quais as escolas se inserem e em especial os estudantes e suas famílias para que se alcance os resultados esperados na construção e apropriação do conhecimento social acumulado que se espera ocorra no ambiente escolar. Entretanto, para que isso aconteça, uma profunda reformulação nas condições concretas de trabalho das instituições precisa efetivar-se, inclusive com a expansão de oportunidades e espaços de interlocução entre os vários profissionais, no sentido de construir estratégias pedagógicas adequadas ao conjunto concreto de estudantes matriculados em suas escolas.

Referências

Aranha, M. S. F. (1995). *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, 2.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>.

Caiado, K. R. M., Martins, L. S., & Antônio, N. D. R. (2009). A Educação Especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educação*, 9(28), 621-632. Recuperado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2837&dd99=view>

Caiado, K. R. M., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação Especial na Educação do

Campo: 20 anos de silêncio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1) 93-104. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>

Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2004). 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* (pp. 19-64). Petrópolis: Vozes.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. SP: Atlas.

Gonçalves, T. G. G. L. (2014). *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Jannuzzi, G. S. M. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3) 9-25. Recuperado de: www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/385/133.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

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). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. *Diário Oficial do Estado de Roraima*, p. 6. Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. SP: Cortez.

Lepre, R. M. (2008). *Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão*. Bauru: MEC; FC; SEE.

Marcoccia, P. C. P. (2011). *Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Recuperado de: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3764.pdf

Mazzotta, M. J. S. (2003). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. ed. SP: Cortez.

Nozu, W. C. S., & Bruno, M. M. G. (2017). *Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos*. São Luiz do Maranhão: ANPEd. GT15 “Educação Especial”. Recuperado de: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=27

Oliveira, I. A., Lima, K. S. C., & Santos, T. R. L. (2015). A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. *Revista Cocar*, 1, 101-126. Recuperado de: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocac r/article/viewFile/656/518>

Palma, D. T. (2016). *Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional*

(Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. Recuperado de: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3764.pdf.

Palma, D. T., & Carneiro, R. U. C. (2018). O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2) 161-172. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-020161.pdf.

Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para Atendimento Educacional Especializado a Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article.

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*, p. 9.

Sá, M. A., & Bruno, M. M. G. (2012). 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*, 18(4) 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400007>

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados. Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Schwartzman, J. S. (2003). Síndrome de Rett. *Revista Brasileira de Psiquiatria*,

25(2), 110-113. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25n2/v25n02a12.pdf>

Siems, M. E. R. (2016). *Educação Especial em Roraima, 1970 a 2001: efeitos do regime militar*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Souza, S. R. C. (2012). *Educação Especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, E. R., & Siems, M. E. R. (2020). A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e9003. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9003>

ABNT

SANTOS, E. R.; SIEMS, M. E. R. A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e9003, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9003>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/04/2020
Aprovado em: 11/05/2020
Publicado em: 03/07/2020

Received on April 23th, 2020
Accepted on May 11th, 2020
Published on July, 03rd, 2020

Contribuições no artigo: A autora Edineide foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados e pela escrita inicial do texto, que é um recorte da sua dissertação de mestrado. A coautora Maria Edith foi responsável pela revisão da escrita do conteúdo do manuscrito e ambas as autoras; aprovaram a versão final publicada.

Author Contributions: The author Edineide was responsible for the elaboration, analysis and interpretation of the data and for the initial writing of the text, which is a cutout of her Master's dissertation. Co-author Maria Edith was responsible for the review of the manuscript's content and both authors approved the final published version.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Edineide Rodrigues dos Santos



<http://orcid.org/0000-0002-4096-9671>

Maria Edith Romano Siems



<http://orcid.org/0000-0001-5527-0065>